

SUMÁRIO

EDITORIAL	320
 <u>ARTIGOS</u>	
NIETZSCHE E A CRÍTICA AO HUMANISMO NA EDUCAÇÃO	323
VILMAR MARTINS	
 DIÁRIO POPULAR E CORREIO PAULISTANO: ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO GRÊMIO DE PROFESSORES	339
LIDIANY CRISTINA DE OLIVEIRA	
 O CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2008-2015)	358
DANIELA SENE E JANE KELLY OLIVEIRA FRIESTINO	
 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE SUA CONCEPÇÃO E SUAS MODALIDADES	386
ALEXANDRE GIACOMINI E EVERTON LÜDKE	
 INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO DO REFUGIADO: REFLEXÕES INICIAIS A PARTIR DO CONTEXTO EDUCACIONAL	405
POLIANA FABÍULA CARDOZO E VINÍCIUS ALVES DA SILVA	
 ATIVIDADE DE ESTUDO E O JOVEM NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: ALGUNS APONTAMENTOS.....	422
FABRÍCIO SPRICIGO, MARLEIDE COAN CARDOSO E MARCOS LUIS GRAMS	
 <u>RELATOS DE EXPERIÊNCIAS</u>	
PROJETO AUTONOMIA DO SABER NA EPG DORIVAL CAYMMI: NOVOS CAMINHOS NA EJA	440
TIAGO CAVALCANTE GUERRA E MARCUS VINICIUS DE MELO OLIVEIRA	
 O TÊXTIL NO ENSINO DE ARTE – CORPO E TRAMAS NO SABER SENSÍVEL.....	458
DAIANE FIGUEIREDO ROSENHEIN E MARISTANI POLIDORI ZAMPERETTI	
 O ENSINO DA ARQUEOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	481
VITÓRIA DUARTE WINGERT, JANDER FERNANDES MARTINS E INES CAROLINE REICHERT	
 <u>RESENHA</u>	
INSTITUTO NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES (INATEL): 50 ANOS DE HISTÓRIA.....	501
PETERSON BERALDO DE ANDRADE	

EDITORIAL

Apesar dos escabrosos tempos políticos vividos pela sociedade brasileira atual, assustados com a nossa incapacidade de resistência em prol da democracia, escandalizados com o desmonte das políticas públicas e com a perda do patrimônio nacional, Argumentos Pró-educação, volume 3, número 8 vem à luz. Tempos difíceis e incertos em que forças de esperanças necessitam se aglutinar e entre elas a revista se ajunta. Abrindo a publicação encontra-se o texto de autoria de Martins, "Nietzsche e a crítica ao humanismo na educação", que se propõe a analisar em específico a crítica daquele filósofo à concepção de sujeito e os desdobramentos daí decorrentes no que diz respeito ao humanismo. Para o autor, a busca de possibilidades educativas é pela via da desconstrução do entendimento do humanismo como sujeito. Propõe-se um pensar a partir do "devir", um pensamento "descomprometido" com o todo. Como sempre, é a filosofia instigando-nos em nosso "conforto" e trazendo o "desconforto" para o nosso crescimento intelectual.

Do campo da História da Educação vem a contribuição de Oliveira, que nos oferece o trabalho "Diário Popular e Correio Paulistano: espaço de atuação do Grêmio de professores". Trata-se de um estudo da primeira reforma da instrução pública paulista ocorrida logo após a proclamação da República, com o propósito de ampliar o acesso à escolarização formal. Os debates ocorridos entre vários atores sociais foram registrados nos jornais da época e mencionados acima no título. O estudo dos jornais demonstra os conflitos e disputas e não um projeto homogêneo como parte da historiografia registrada.

Na sequência, a temática formação docente recebe duas abordagens. A primeira é de Sene e Friestino, autoras de um estudo bibliográfico denominado "O campo da formação docente no Brasil: análise da produção científica (2008-2015)". Analisam artigos de um periódico de alto impacto na área, pelo método de análise de conteúdo, ressaltam as categorias que emergiram e uma ênfase nas propostas de formação

continuada, na valorização dos saberes docentes e na cobrança de políticas públicas específicas. Giacomini e Ludke somam-se ao mesmo tema apresentando pesquisa de caráter qualitativo para considerarem três das atuais tendências de modalidades dos processos de formação continuada de professores :reflexão na ação, pesquisa e história de vida. O artigo tem o título "Formação continuada de professores: pressupostos teóricos sobre sua concepção e suas modalidades".

"Inclusão e integração do refugiado: reflexões iniciais a partir do contexto educacional", de Cardozo e Silva, versa sobre a temática dos refugiados na educação, inicialmente considerando o aporte da legislação. Muito se tem a fazer segundo os autores porque é necessário um projeto educacional inclusivo face às limitações práticas e excludentes. Por sua vez, Spricigo, Cardosos e Grans tratam da "Atividade de Estudo e o jovem no ensino médio técnico: alguns apontamentos", como resultante de um projeto realizado com ingressantes do ano de 2016 nos cursos do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Criciúma. O aporte teórico é o da Teoria da Atividade e o uso da pesquisa/ação. Destaca-se, por parte dos estudantes, a apreensão difusa da atividade de estudo.

O leitor encontrará na sequência três Relatos de Experiência bastante distintos. O primeiro é decorrente do "Projeto Autonomia do saber na EPG Dorival Caymmi: novos caminhos na EJA" que, segundo os autores, impactou positivamente os processos de ensino aprendizagem. O segundo é "O têxtil no ensino de arte-corpo e tramas no saber infantil" em que Rosenhein e Zamperetti trazem os resultados de pesquisa qualitativa sobre o ensino das artes visuais e que surgiu da necessidade de ampliação das experiências sensíveis. Ressaltam a importância das "tramas, teias e linhas" e concluem que por meio da poética escolar são apresentadas possibilidades para o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade. Finalizando, Wingert, Martins e Reichert apresentam "O ensino da Arqueologia na educação infantil" no qual socializam resultados parciais de uma Ação Educativa com crianças em idade pré-escolar da Escola Municipal de Campo Bom-RS, a partir de vivências do fazer arqueológico. O arcabouço teórico é vigotskiano.

Concluimos o presente número com a publicação da resenha sobre o livro “Instituto Nacional de Telecomunicações (INATEL): 50 anos”, realizada por Andrade.

Agradecemos imensamente a todos os autores, os pareceristas do presente número e à dedicada equipe editorial que não mede esforços para que a caminhada da Argumentos Pró-educação seja cada vez mais qualificada, plural e inclusiva.

Prof. Dr. José Luis Sanfelice

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

ARTIGOS

NIETZSCHE E A CRÍTICA AO HUMANISMO NA EDUCAÇÃO

Vilmar Martins¹

RESUMO: A proposta deste texto é analisar a crítica de Nietzsche à concepção de sujeito, seus desdobramentos em uma crítica ao humanismo e, a partir da crítica, traçar possibilidades educativas que podem ser construídas via desconstrução do entendimento do humano enquanto sujeito. Nesta análise utilizo metodologicamente a concepção nietzschiana de genealogia enquanto interpretação que se opõe ao caráter absoluto dos valores, tanto quanto a seu caráter relativo ou utilitário. As conclusões de tal análise certamente são provisórias, contingenciais e circunstanciais, sendo assim, para além de concluir, experimento um pensar a partir do “devir”, um pensar inocente e afirmativo que elabora “verdades” e valorações nos encontros produzidos pela vida. Pensamento “descomprometido” com o todo, sem culpa e sem visar recompensa, acima de tudo um pensar que afirme a vida.

Palavras-chave: Educação. Sujeito. Humanismo. Valores.

NIETZSCHE AND THE CRITICISM TO HUMANISM IN EDUCATION

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze Nietzsche's critique of the conception of the subject, its development into a critique of humanism and from the criticism, draw educational possibilities that can be built through the deconstruction of human understanding as the subject. In this analysis methodologically use the Nietzschean conception of genealogy as interpretation that opposes the absoluteness of values as well as their relative character or utility. The findings of this analysis are certainly temporary, contingent and circumstantial, and thus, in addition to complete, experience a thinking from "becoming" an innocent and so think working out "truths" and valuations in the meetings produced for life. Thinking "uncompromised" with all, without guilt and without seeking reward, above all, a thinking that affirms life.

¹ Mestre em Educação. Doutorando na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC/Brasil. E-mail: vilarmartins@hotmail.com

Keywords: Education. Subject. Humanism. Values.

NIETZSCHE Y LA CRÍTICA AL HUMANISMO EN LA EDUCACIÓN

RESUMEN: La propuesta de este texto es analizar la crítica de Nietzsche a la concepción de sujeto, sus desdoblamientos en una crítica al humanismo y, a partir de la crítica, trazar posibilidades educativas que pueden ser construidas vía deconstrucción del entendimiento de lo humano como sujeto. En este análisis utilizo metodológicamente la concepción nietzscheana de genealogía como interpretación que se opone al carácter absoluto de los valores, tanto en cuanto a su carácter relativo o utilitario. Las conclusiones de tal análisis ciertamente son provisionales, contingentes y circunstanciales, siendo así, además de concluir, experimento un pensar a partir del "devenir", un pensamiento inocente y afirmativo que elabora "verdades" y valoraciones en los encuentros producidos por la vida. Pensamiento "descomprometido" con el todo, sin culpa y sin visar recompensa, por encima de todo un pensar que afirme la vida.

Palabras clave: Educación. Sujeto. Humanismo. Valores.

Palavras Iniciais... À Guisa de Introdução

Nietzsche tece uma crítica radical à ideia de sujeito construída pela filosofia moderna, esta crítica perpassa os valores produzidos por esta concepção de humano. Partindo do pressuposto de que o "sujeito" é a base do humanismo moderno, este artigo visa investigar quais forças, valores e jogos linguísticos são promovidos e articulados pela compreensão do humano enquanto sujeito, além dos seus desdobramentos na educação contemporânea, bem como que possibilidades educativas podemos construir a partir da desconstrução do entendimento do humano enquanto sujeito.

A análise... No estilo de desenvolvimento

A compreensão do humano como um "sujeito" é uma construção atribuída ao pensamento moderno, filosoficamente entendemos René Descartes como o pai do sujeito moderno, porém muitos estudiosos apontam o "germe" do sujeito na Renascença e na Reforma Protestante. Como herdeiros e frutos da modernidade, construímos nossa existência

a partir da concepção do humano enquanto sujeito e dos valores advindos desta concepção: a racionalidade, a vontade livre, o progresso, a ciência etc. Nietzsche, ao investigar os elementos que compõem a ideia de sujeito, conclui: “O sujeito não é nada além de uma ficção [...]” (NIETZSCHE, 2013, p. 329). Se por um lado o sujeito é uma ficção, o que dizer da educação decorrente desta ideia de sujeito?

Inicialmente, para abordar uma pretensa “educação humanista”, se faz necessário conceituar o humanismo. Tendo ciência da polissemia dos termos filosóficos, apelo para um dicionário de filosofia, pois desta forma penso abranger um significado o mais amplo possível.

Por uma espécie de deslocamento, o termo "humanismo" tomou dois sentidos particulares: a) na filosofia, designa toda doutrina que situa o homem no centro de sua reflexão e se propõe por objetivo procurar os meios de sua realização; b) na linguagem universitária, designa a ideia segundo a qual toda formação sólida repousa na cultura clássica (chamada de humanidades). Numa palavra, o humanismo é a atitude filosófica que faz do homem o valor supremo e que vê nele a medida de todas as coisas. Herdeiro de Kant, o humanismo contemporâneo, sobretudo dos existencialistas e de certas correntes marxistas, define o homem como o ser que é o criador de seu próprio ser, pois o humano, através da história, gera sua própria natureza (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1999, p. 132).

A partir dessa definição provisória e ampla de humanismo, duas proposições se apresentam para entender o humanismo: a) O homem como centro e valor supremo; b) a realização do homem enquanto objetivo. Ao abordar essas questões genealogicamente, ou seja, para além de adentrar as mesmas ou buscar novas respostas para velhas questões, permanecendo intactos os termos com os quais elas são feitas, importa que esses termos mesmos, bem como as motivações que os consagraram, sejam questionados, partindo de um distanciamento, de uma desconfiança em relação às perguntas até então formuladas, pois para além de uma “verdade”, interessa criar valores e mover valores já arraigados.

Ao recusar o critério da verdade, para analisar o humanismo em educação, adotamos o critério nietzschiano de [*Werte/Werths*] valor, costume, pois: “O ponto de vista do valor é o ponto de vista de condições de conservação e expansão que concerne às formações complexas com relação relativa de vida no interior do devir” (NIETZSCHE, 2013, p. 27). Dessa forma, um valor é um sintoma de um tipo de vida, de uma formação de um domínio, um valor é um instrumento pelo qual um tipo de vida se impõe, se conserva ou se expande.

Para realizar uma [*Umwertung*] tresvaloração/transvaloração/transmutação, necessitamos mover para além ou através, deslocar, retirar do lugar usual os valores humanistas, perguntando-se: que valores são apregoados pelo humanismo? De que embate o humanismo saiu dominante na modernidade? O que querem aqueles que o defendem? Quem precisa de tal e qual valor para se conservar e/ou impor seu domínio?

Nesse exercício de iconoclastia, analisando com um martelo, para além de justificativas, exercícios filológicos e longas argumentações, Nietzsche nos aconselha a agir como em um banho frio: “entrar e sair rapidamente” (NIETZSCHE, 2012, p. 257). Ao entrar e sair rapidamente de um problema, o que se busca é tocar o problema e ser tocado pelo mesmo, observando suas nuances, seus detalhes, sem se deixar abarcar pela questão, sem se dissolver na mesma.

O Homem como Centro e Valor Supremo

A doutrina humanista encontra seu ápice no iluminismo, partindo do pressuposto de que o homem – enquanto ser autônomo, consciente, dotado de razão – possui a capacidade não apenas de conhecer e dominar a natureza e o mundo, mas também de, a partir do “bom uso” da razão, corrigir a natureza, o mundo e os homens. Basta pensarmos no lema iluminista instituído por Kant, “sapere aude”, ouse saber; para o iluminismo as respostas encontram-se no próprio homem que padece por não ter a coragem de usar a sua capacidade racional, por não ser consciente/conscientizado etc.

Na perspectiva de Nietzsche, a modernidade – consecutivamente o iluminismo e o humanismo – é um processo de substituição de valores, em que os valores superiores e idealistas foram substituídos pelos valores humanos e materialistas: de um lado os valores medievos fundados na essência e no absoluto, de outro lado a crença na consciência e no sujeito. As filosofias modernas, assim como os hodiernos discursos hegemônicos, rejeitaram Deus, para se amasiarem com o “homem” em troca do seu belo dote, que é o progresso; desta união espúria esperam-se os mais lindos rebentos, denominados “conhecimento científico”.

Para Nietzsche, essa disputa de valores culminou na “morte de Deus”, desta forma a modernidade, o iluminismo e o humanismo seriam os assassinos de Deus; ao observamos o relato do “homem louco”, veremos que foi o homem (nós) quem matou Deus: “Deus está

morto! Deus continua morto! E nós o matamos! Como nos consolar, a nós assassinos entre os assassinos? O mais forte e mais sagrado que o mundo até então possuía sangrou inteiro sob os nossos punhais – quem nos limpará este sangue?” (NIETZSCHE, 2012, p. 137).

A razão científica matou Deus, substituindo os desejos de eternidade pelos projetos de futuro, colocando o homem no lugar de Deus, desta forma usurpamos a divindade, tornamos o centro e o valor supremo, lugares outrora ocupados por Deus. Mas o que implica em o homem ser o centro e o valor supremo? O problema consiste em que o homem, não contente em matar/substituir Deus, usurpou o seu lugar, tornando valores, que são “humanos demasiadamente humanos”, divinos e universais; assim, o homem passou a ser a unidade, a substância, a causa, a identidade, a verdade, e tudo aquilo que um dia ele atribuiu a Deus.

Com a morte/substituição de Deus, a arrogância do conhecimento não encontrou limites, pois agora não há mais nada oculto, o sujeito moderno está capacitado e habilitado pela/com a razão científica para desvendar, enunciar e corrigir a natureza, o mundo e os homens.

Nietzsche suspeita dessa troca de lugares, do Deus-supremo pelo deus-Homem, não enxergando com bons olhos este mover valorativo. Longe de um sentimento saudosista de uma época em que Deus era o centro e o valor supremo, Nietzsche busca demonstrar que mais uma vez as forças niilistas prevaleceram, pois, o movimento de vitória do iluminismo – que culmina no humanismo – não deixa de ser a vitória das forças que diminuem e reduzem o humano. Para entender esse pensamento paradoxal em que a afirmação do sujeito humano é um movimento de redução do humano, precisamos analisar as forças niilistas que têm operado na história humana.

Para Nietzsche, a derrocada e substituição de um pensamento trágico e estético, que dizia “sim” à vida, para um pensamento metafísico, abstrato e idealista, que diz “não” à vida, inicia-se ainda na Grécia clássica com Parmênides e a busca pelo ser; encontra seu ápice na figura de Sócrates, que leva o lógico e o racional para o centro da arte grega, transformando e moralizando as tragédias; assim como em Platão, que fundamenta idealmente um mundo à parte, além, superior à existência: o mundo das ideias. A filosofia como herdeira do platonismo intenciona domar a vida pelo pensamento, buscando afirmar uma natureza

suprassensível e quicá divina do humano para além das vicissitudes da existência, desta forma o que temos é uma dicotomia, uma bipartição do mundo, da natureza e do homem.

Esse germe denominado metafísica, que corroe o pensamento humano, contaminou também Aristóteles e toda filosofia clássica, chegando até o cristianismo e se colocando a serviço deste. O mundo das ideias de Platão encontrou ressonância no Reino de Deus cristão, pois o “topos urano” platônico reflete o reino de Deus, razão última e única da existência humana.

Dessa forma, com a vitória da modernidade sobre o medievo, o que se verificou é que mais uma vez as forças homogeneizadoras do humano prevaleceram: no lugar dos sacerdotes, os cientistas e os eruditos; no lugar dos templos, as academias e os laboratórios; no lugar dos dogmas, as leis científicas etc. A modernidade torna-se redutora do humano, pois mais uma vez é imposta uma única verdade, apenas um discurso é legitimado e este discurso se fundamenta em uma suposta natureza única do humano, que seria racional, comedida e controladora das paixões.

Na pregação homogeneizante da modernidade, encontra-se apenas uma das múltiplas possibilidades do humano, pois a modernidade elegeu como ápice do humano um tipo: homem, adulto, branco, europeu, burguês, urbano etc. Esse modelo a ser seguido não passa de uma série de recortes do tipo humano; ao priorizar uma das facetas do humano, a modernidade despreza todas as outras, observando nelas erros, corruptelas, desvios – na melhor das hipóteses – apenas a potência de se tornarem verdadeiramente “Humanos”.

A Realização do Homem Enquanto Objetivo

A proposta humanista da realização do homem enquanto objetivo esbarra em uma questão pontual: que homem é este que visa ser realizado? Essa questão certamente se desdobra genealogicamente em quais valores são abundantes nesse tipo humano e quais valores são desprezados na construção dele.

O “Homem”, ou sujeito moderno, possui algumas características próprias (como observamos anteriormente): este tipo humano é um homem teórico que domina a vida pelo intelecto, controlando racionalmente suas paixões, promovendo a separação entre vida e pensamento, corpo e inteligência, em sua busca incessante pelo conhecimento. Na

perspectiva nietzschiana, o sujeito moderno é uma farsa extremamente útil para a estruturação da “realidade” moderna; não apenas útil, mas essencial, pois é a partir da crença na unidade do sujeito – e no homem enquanto sujeito – que fundamentamos a ideia da natureza/mundo como objeto.

Nesse jogo de forças, nessas armadilhas linguísticas e conceituais, criamos o “Eu”, o sujeito moderno, enquanto causa e razão do ser e da realidade. A fé nesse ser único, dotado de capacidades ímpares, capaz de legislar racionalmente sobre tudo e todos, fundamentou todas as nossas crenças científicas, determinou todos os nossos dogmas modernos.

Com o endeusamento do sujeito, foi possível e justificável para a ciência moderna antropomorfizar o mundo: “Seu método consiste em tomar o homem como medida de todas as coisas: mas em virtude disto, parte do erro de acreditar que terá imediatamente todas as coisas diante dele na qualidade de puros objetos” (NIETZSCHE, 2004, p. 71). Ao colocar o homem como medida de todas as coisas, utilizamos a nossa identificação como unidade para produzir a valoração do mundo, ou seja, enquanto unidades racionais compreendemos o mundo como regularidades estáveis, unidades de sentido, teologicamente dirigidas.

O homem moderno enxerga a realidade como o astrólogo olha para os astros, como se os mesmos só existissem a partir da sua existência e necessidade, e a sua pessoa como determinante para todo o mover do mundo.

Sujeito: tal é a terminologia da nossa crença numa unidade subjacente a todos os diferentes momentos de mais alto sentimento de realidade; entendemos esta crença como efeito de uma causa – acreditamos na nossa crença a ponto de graças a ela imaginarmos a “verdade”, a “realidade”, a “substancialidade” (NIETZSCHE, 2013, p. 383).

Mosé (2011), em seu livro “Nietzsche e a grande política da linguagem”, a partir do corpus nietzschiano aponta algumas noções que fundamentam e compõem a crença/construção do sujeito moderno. A crença e consecutivamente a fundamentação do sujeito pressupõe as noções de unidade, princípio e interioridade. Os pressupostos de unidade e princípio remetem diretamente à concepção metafísica de substância ativa, enquanto algo idêntico a si mesmo, dotado de atividade, de princípio e de vontade, configurando-se como uma força capaz de originar, ordenar e criar.

Da mesma forma, a concepção de interioridade se interliga com a unidade e o princípio, pois este mundo interior seria caracterizado pela atividade e pela identidade; para Nietzsche, esta interioridade ativa e idêntica estrutura a noção de causa, outro dogma metafísico e lei científica. Com o surgimento/criação do mundo interior, bipartimos a existência, havendo assim uma relação entre mundo interior e mundo exterior, entre uma ação e seu autor, ou seja, a partir do mundo interior está fundamentada a causalidade.

Desses três dados interiores com que a causalidade parecia afiançada, o primeiro e mais concludente é a vontade considerada como causa, a noção de uma consciência (espírito) como causa e depois a do eu (sujeito) como causa, são posteriores; apareceram quando, mediante a vontade já estava estabelecida como um dado, como empirismo, a causalidade (NIETZSCHE, 2006, p. 41).

Nesse aforismo, Nietzsche afirma que a noção de causa é atribuída à crença na vontade, com a interioridade e a consciência auxiliando na sua fundamentação. Dessa forma, a causa como fruto da vontade fornece uma ação muito específica para consolidar a consciência e o sujeito, ou seja, da noção primeira de vontade deriva a causalidade, pois uma vontade age e, ao agir de forma autônoma, torna-se causa de muitas questões.

Atentamos para a questão que a interioridade e a causalidade se interligam e dependem diretamente da ideia de vontade, pois a vontade fornece a sustentação de onde emerge a interioridade e a causalidade. Enredada na ideia de vontade está a consciência, pois a tradição moderna e metafísica observa na consciência o lugar da liberdade e da responsabilidade.

Para Nietzsche a consciência, que não passa de um construto linguístico, é confundida com um espaço capaz de avaliar os motivos/causas de uma ação, possibilitando uma ação livre e “consciente”. Essa trama conceitual, intrinsecamente entrelaçada de consciência, vontade e sujeito ao gestar/fundar a interioridade, coloca o homem em uma posição de distanciamento do mundo, pois o tipo humano seria capaz de interagir com um mundo exterior a partir da sua interioridade, comportando-se não mais como um agente no mundo, mas como um agente em relação ao mundo.

No final desse jogo, emerge triunfante o “sujeito”, que nesta autopoiese se apresenta como sujeito (causa) do conhecimento (efeito), do livre pensamento como atividade

autônoma e consciente de si. Esse é o sujeito moderno, em que o humanismo irá se fundamentar, alguém que está em relação com o mundo e que, a partir da sua vontade / consciência / pensamento autônomo, é capaz de agir livremente e – consecutivamente – responder por seus atos.

Novamente os valores abundantes na realização do sujeito são os valores de igualdade, homogeneização e redução do humano, levando o homem a bipartir a existência, dizendo “não” à vida. Os valores suprimidos pela invenção do sujeito foram os valores do devir, da singularidade, da força, da vida estética e da aceitação da vida em sua completude.

As Pedagogias Humanistas

Entendo / denomino pedagogias humanistas aquelas que coadunam com a definição de humanismo construída no início deste texto, sendo assim as pedagogias humanistas possuem o homem como centro e valor supremo e visam à realização do homem ou de sua humanidade. Dessa forma incluo sem distinção uma série de pedagogias e fundamentos filosóficos, de Rousseau a Paulo Freire, passando por Kant e os existencialistas.

Os elementos humanistas na pedagogia de Rousseau são muitos, desde o pressuposto de uma natureza humana fundada na liberdade, até a realização desta liberdade a partir da educação. “O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que lhe agrada. Eis a minha máxima fundamental. Trata-se apenas de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela” (ROUSSEAU, 1995, p. 76).

A liberdade enquanto fundamento da natureza humana, ao disciplinar as paixões e fazer florescer os “verdadeiros valores morais”, pressupõe o cultivo dos instintos naturais para contrapor a sociabilidade degenerada do estado e da sociedade. A realização de um humano natural no contraponto de um humano corrompido, eis a máxima de Rousseau.

Nesse mesmo escopo humanista e universalizante se encontra Paulo Freire e a sua pedagogia para a autonomia: “Quando falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (FREIRE, 2001, p. 19). Assim como Rousseau, Freire também pressupõe a realização de uma humanidade, neste caso uma humanidade fundamentada na ética

humana, cuja marca seria a própria natureza, para além do círculo vicioso desta argumentação observamos mais uma vez os valores universais definidos previamente ao processo educativo.

A partir da perspectiva nietzschiana, o pensamento pedagógico é apenas mais uma ficção intelectual útil, pois ao ser determinado pela sociedade e pela cultura em que surgiu e se desenvolveu, o pensamento pedagógico serviria à apologia, explicação, imposição e determinação de modos de existência e possibilidades de vida, estes modos de vida como ficções da cultura e da educação. Os jogos de força e valores que culminam em uma determinada educação não ocorrem “naturalmente”, pois: “A educação procede geralmente desta maneira: tenta determinar no indivíduo, com o engodo de inúmeras vantagens, maneira de pensar e agir que, tornada finalmente hábito, instinto, paixão, dominará nele e sobre ele” (NIETZSCHE, 2012, p. 69).

O humanismo na educação, com a sua crença no homem como princípio, objetivo e finalidade da sociedade, da cultura e da política, e até mesmo da história, apregoa uma realidade transcendente de uma entidade pura, original, superior, ideal, para este inane, múltiplo, vários, devir, mundano e concreto mundo.

Voltando às motivações iniciais: o que querem aqueles que defendem o humanismo na educação? Podemos observar que os educadores, ao promoverem os “bons” valores morais e as atitudes mais puras e elevadas, fundamentando as mesmas filosoficamente e cientificamente, transformam a educação em um efetivo sistema de disciplinamento, moral e político, sob uma falsa aparência de criticidade. Que valores são apregoados pelo humanismo? As pedagogias humanistas buscam encontrar um fundamento deontológico para a educação, sendo assim seu *corpus* pedagógico reflete um anseio de transformação, domesticação e ordenação da existência a partir de um fundamento ideal, moral e abstrato.

O humanismo na educação, ao resgatar o que há de “bom” no ser humano, formando-o em todo o seu potencial, visa construir um mundo “justo e fraterno”, valores estes que, na pregação humanista, adquirem significados unívocos, sem imaginar que justiça e fraternidade se dão sempre em uma relação transitiva: estamos sempre praticando a justiça para alguém, que está sendo “vítima” da nossa fraternidade. O problema está na fé nesse substrato divino do humano: a bondade, a solidariedade e tantos outros atributos que se apresentam como “naturais” no tipo humano, bastando resgatá-los ou em casos extremos construí-los,

ignorando o caráter pulsional, movente, transitório e fluido do ser humano – não podemos “ser bons”: no máximo nos apresentaremos como “bons” em determinadas situações.

Muitas vezes as pedagogias humanistas se transformam em instrumentos de “denúncia” e lamúrias sem fim contra a maldade opressora, o mau uso da razão, a frieza afetiva e intelectual, a mercantilização da vida etc; defendendo utopicamente uma socialização a partir do ensino e de uma consciência ética humanista, o que levaria os humanos ao tão sonhado paraíso kantiano da “paz perpétua”. Quem precisa de tal e qual força e valor para se conservar, para impor seu domínio? Não é difícil perceber as forças niilistas e homogeneizantes agindo a partir das pedagogias humanistas nesta dicotomização de bem e mal; ao dividirem a existência em ideal / real, bem / mal, corpo / espírito etc; cria-se uma duplicidade de valores, em que importa promover o bem e o igual, evitar o mal e o conflito.

Nietzsche apresenta, em uma fábula na “Genealogia da Moral”, o processo de “criação” desses valores. Nessa fábula, os cordeiros condenam as aves de rapina por comerem as ovelhinhas; os cordeiros, como representantes dos valores homogeneizantes, precisam de uma dupla negação para construir sua afirmação: “[...] essas aves de rapina são más; e quem for o menos possível ave de rapina, e sim o seu oposto, ovelha - este não deveria ser bom?” (NIETZSCHE, 2009, p. 32). Nessa instrumentalização da lógica, os cordeiros acusam as aves de rapina de serem más; como eles não são aves de rapina, consecutivamente são bons.

Dessa forma, os valores são falsificados e negados, pois importa a negação e não a afirmação: muito mais do que ser bom, importa não ser mal; para ser bom, basta não ser mal; o ser bom não implica em uma ação, mas na negação de uma ação. Ao pretender universalidade para essa dupla negação, os cordeiros das pedagogias humanistas buscam uma inversão dos valores e a imposição de um tipo humano.

Palavras Finais... À Maneira de Conclusão

Inicialmente quero advertir o leitor que não tenho como “provar” o que defendo, posso apenas defender retoricamente minhas hipóteses e propugnar práticas que se estendam a partir delas, práticas estas comprováveis apenas na sua aplicabilidade e funcionalidade e não como um valor absoluto. Assim como busquei me distanciar da verdade e da objetividade - tão caras as ciências – abduco da prescrição de fórmulas ou determinismos,

mas ainda assim quero pensar e repensar algumas práticas, bem como provocar e produzir efeitos de sentido.

Por uma Educação mais Humana e menos Humanista

Minha crítica a uma concepção humanista de pedagogia se dá a partir do ceticismo quanto ao poder explicativo abstracionista e universalizante dos humanos. O humanismo na educação se apresenta como um sistema discursivo paradigmático, único, almejando a formulação pedagógica definitiva no campo educacional, neste discurso monolítico constrói a socialização, a cultura e o tipo humano, não à toa padecemos hoje de tantas “doenças da modernidade”.

Penso que a sociedade surge e se estabelece a partir do conflito e das diferenças, em que os contrários agonisticamente se submetem uns aos outros. Recuso-me a assumir essa perspectiva como universalizante sob a ótica do humanismo, na qual um contrário nega as condições concretas do outro, afirmando uma identidade abstrata; rejeito esta negação da concretude vital de nossas mundanas condições, desta forma importa tresvalorar / transvalorar / transmutar o humanismo.

Nietzschianamente falando, valorar é apropriar-se de um sentido, imprimindo nele uma nova interpretação, criando assim uma multiplicidade de significações que, por sua vez, serão recriadas, reinventadas e repetidas sempre na diferença. Dessa forma, ao valorar a educação criamos sentidos fluidos, universais contingentes e não valores intrínsecos.

Um exemplo da valoração na educação se dá na recepção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), mais uma vez a educação com seu caráter metafísico aborda de forma dualista esta questão. O antagonismo se dá entre os que consideram as TICs a redenção da educação e os críticos radicais da dissolução da educação a partir das TICs. Valorar o novo seria, não apostar em nenhum dos dois extremos, mas criar significados contingentes em que a abordagem determina o valor.

Dessa forma importa criar performances valorativas que se dissolvem no seu uso, ora a performance agencia o valor como absoluto e cabal, ora como crítica e desconstrução. Longe de uma falta de compromisso com a educação, essa fluidez dos valores aponta para o

compromisso com o processo educativo enquanto imanência das relações humanas e não como algo definido previamente.

Para Nietzsche o homem é um animal inventor de linguagens, assim os mais distintos discursos, consciências e concepções não deixam de ser ficções; a diferença não está entre realidade e ficção, mas sim entre ficção “boa” que afirma a singularidade e a vida, e ficção “ruim” que nega a singularidade e a vida. A reflexão / construção de uma ficção pedagógica “boa” a partir de Nietzsche não pode se furtar da máxima de Píndaro, adotada pelo autor de “Assim falou Zaratustra”: “torna-te o que tu és”. Essa máxima paradoxal, por um lado diz muito em um contraponto ao humanismo em educação, pois não é possível se tornar o que se é se já somos algo, por outro lado também não pressupõe que saibamos o que devemos ser.

O “tornar-se o que se é” nada mais seria do que o processo de aumento de potência de uma configuração de impulsos que atinge seu quantum máximo de potência. Aqui as condições fisiológicas – a configuração, o arranjo, a hierarquia dos impulsos – teriam uma importância substancial e as condições culturais, subordinada (FREZZATTI JÚNIOR, 2004, p. 127).

A educação tem um papel primordial no processo de tornar-se o que se é, porém, ao compreender este processo como um aumento de potência, não compete à educação determinar a tarefa, mas apenas propiciar o crescimento e conseqüentemente a sua superação.

A crítica ao humanismo na educação nos auxilia nos debates sobre as identidades - tão presente na educação atual. O tornar-se o que se é enquanto processo de assunção e cultivo de uma identidade, implica na multiplicidade das identidades e a valorização das diferenças. Certamente que o humanismo também defende essa hipótese, porém o vício humanista de definir previamente o processo limita o cultivo de novas identidades, pois algo definido sempre está no horizonte.

O tornar-se o que se é no corpus nietzschiano aponta para o que penso ser a [*Erziehung*] educação interligada com a [*Bildung*] formação, visando construir / alimentar uma [*Kultur*] cultura nobre, desta forma a tarefa da educação seria fazer com que cada um se tornasse quem ele pode vir a ser, atingindo sua própria altura, o melhor das suas possibilidades.

A formação só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, ideias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para chegar a ser o que se é há que combater o que se é (LARROSA, 2009, p. 53).

O combate ao sujeito, à desconstrução da divindade moderna denominada eu, é um martelar os pés de barro deste ídolo que é o humanismo. Porém, ao retirar o eu, o que resta? Pois se não há uma essência, o que há embaixo da máscara do eu? Outra máscara, e depois mais uma, e assim consecutivamente se constituindo em um puro devir. O devir não denota o movimento de um estado de coisas já constituído, muito menos as mudanças que afetam a substância em si mesma imutável, mas um puro devir é um movimento ao qual não se pode atribuir qualquer substrato.

Ao martelar o conceito de eu, o sujeito desaparece, pois não há sujeito, o eu está em constante transformação, não se configurando em nada além de um fluxo de afetos e impressões, uma configuração volátil de instintos que predominam em determinado momento. O eu é apenas fruto de encontros casuais com as circunstâncias de uma vida, que aos poucos vão instituindo uma identidade como uma reinvenção que tem um caráter sempre aberto, provisório, contingente.

Oswaldo Giacóia Jr. auxilia a pensar uma concepção de eu à revelia da concepção de sujeito ao afirmar que “[...] nossa identidade pessoal só pode ser alcançada no final de um percurso, conquistada na trajetória da *bio-grafia*, nas linhas traçadas por nossas escolhas e nossos feitos, compondo a unidade de um estilo [...]” (GIACÓIA, 2012, p. 177). Fazendo em migalhas a identidade monolítica do sujeito, podemos desconstruir um valor arraigado nas pedagogias humanistas: o conceito de erro – erro como inadequação, erro como desvio, erro como falso. Pois apenas erra aquele que sabe aonde se quer chegar, o que visa um alvo, uma finalidade, uma essência. Na inexistência dessa finalidade, o caminho se desdobra incessantemente sobre si mesmo e, a cada momento, reinventa suas próprias regras e seus próprios critérios.

Pensando a educação como um processo em que novos inícios se tornam presença, como uma recepção a recém-chegados que possibilita que os mesmos se realizem, sem pressupor uma adequação a um mundo pré-configurado, muito menos a conformação a uma

natureza pré-definida, Biesta (2013), em sua obra “Para além da aprendizagem”, aponta algumas pressuposições interessantes para se pensar uma educação para além do humanismo.

Para Biesta “[...] é a própria tarefa e responsabilidade da educação manter a existência de um espaço em que a liberdade pode aparecer, um espaço em que indivíduos únicos, singulares podem vir ao mundo” (2013, p. 128). Esse espaço mundano da educação se configurando como espaço da pluralidade e da diferença possibilitaria os encontros entre individualidades, porém não é o espaço que determina os encontros, mas os indivíduos ao compartilharem estes espaços que criam suas vivências.

Uma educação para além do humanismo privilegia a multiplicidade no lugar da unidade, a aparência no lugar da essência, o simulacro no lugar do ser, renunciando totalmente às ideias de libertação, autonomia, emancipação, ideal de vida, e tantos outros cantos de sireias da nossa educação, esta educação daria as costas para as epistemologias da verdade, buscaria um processo educativo fundamentado sem fundamentos últimos, sem princípios transcendentais, mas sim universais contingentes, eventuais, efêmeros. Assim, almejo uma educação inspirada em Zaratustra educador, que não queria pregar para as multidões e nem falar para os mortos, mas que nosso móbil consista em buscar companheiros para assim formar-se e autoformar-se, enquanto iguais, hierarquizando os espíritos e não as relações.

Referências

- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Tradução Rosaura Eichenberg. Belo horizonte: Autêntica. 2013. 206 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra. 2001. 184 p.
- FREZZATTI JÚNIOR, W. A. A superação da dualidade cultura/biologia na filosofia de Nietzsche. **Tempo da Ciência.** v. 11, n. 22, p. 115-135, 2004.
- GIACÓIA JR., O. **Nietzsche X Kant: uma disputa permanente a respeito de liberdade, autonomia e dever.** Rio de Janeiro: Casa da palavra. São Paulo: Casa do Saber, 2012. 293 p.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 320 p.
- LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 120 p.

MOSÉ, V. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 237p.

NIETZSCHE, F. W. **A gaia ciência**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 340 p.

_____. **Crepúsculo dos ídolos, ou, Como se filosofa com um martelo**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 154 p.

_____. **Fragments Póstumos: 1887 – 1889: volume VII**. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. 480 p.

_____. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 169 p.

_____. “Introdução teórica sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral (verão de 1873)”. In: **O Livro do Filósofo**. Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 744p.

Recebido em: 01/12/2017

Aprovado em: 04/04/2018

DIÁRIO POPULAR E CORREIO PAULISTANO: ESPAÇO DE ATUAÇÃO DO GRÊMIO DE PROFESSORES

Lidiany Cristina de Oliveira¹

RESUMO: A “grande reforma”, termo utilizado no final do século XIX para se referir à primeira reforma da instrução pública paulista, tem sido abordada pela historiografia da educação como um projeto homogêneo, resultante de um consenso entre uma elite intelectual e o Estado. Promulgada em 1892, teve como finalidade ampliar o acesso à escolarização formal, frente às demandas pelo maior uso social da leitura e da escrita. Como fruto de discussões que ocorriam desde a última quadra do Império, o Grêmio de professores da Escola Normal passou a reivindicar uma ampla reforma do ensino, obtendo espaço nos jornais Diário Popular e Correio Paulistano, entre 1890 e 1891. Este artigo tem como objetivo uma análise desses jornais, evidenciando que a reforma do ensino envolveu conflitos e disputas entre vários atores sociais, num momento em que se considerava a educação como elemento fundamental para a consolidação do República recém-proclamada.

Palavras-chave: História da educação. Reforma do ensino. Instrução pública. Grêmio de professores. Século XIX.

DIÁRIO POPULAR AND CORREIO PAULISTANO: ACTUATION SPACE OF TEACHER'S ASSOCIATION

ABSTRACT: The "great reform", a term used in the late nineteenth century to refer to the first reform of public education in São Paulo, has been approached by the historiography of education as a homogeneous project, resulting from a consensus between an intellectual elite and the State. Promulgated in 1892, the "great reform" had as goal to expand access to formal schooling, facing the demands for

¹ Doutora em História da Educação, Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)- Unidade Poços de Caldas, Minas Gerais/Brasil – MG. E-mail: lidiany.oliveira@uemg.br

greater social use of reading and writing. Because of discussions that had taken place since the last block of the Empire, the Grêmio of professors of the Normal School began to demand a broad education reform, obtaining space in the newspapers Diário Popular and Correio Paulistano between 1890 and 1891. This article has as goal an analyze these newspapers, showing that the reform of education involved conflicts and disputes between various social actors, in a time when education was considered as a fundamental element for the consolidation of the newly proclaimed Republic.

Keywords: History of education. Education reform. Public education. Teachers' association. 19th century.

DIARIO POPULAR Y CORREO PAULISTANO: ESPACIO DE ACTUACIÓN DO GRÊMIO DE PROFESORES

RESUMEN: La "gran reforma", término utilizado a finales del siglo XIX para referirse a la primera reforma de la instrucción pública paulista, ha sido abordada por la historiografía de la educación como un proyecto homogéneo, resultante de un consenso entre una élite intelectual y el Estado. Promulgada en 1892, tuvo como finalidad ampliar el acceso a la escolarización formal, frente a las demandas por el mayor uso social de la lectura y de la escrita. Como fruto de discusiones que ocurrían desde la última cuadra del Imperio, el Gremio de profesores de la Escuela Normal pasó a reivindicar una amplia reforma de la enseñanza, obteniendo espacio en los diarios Diario Popular y Correio Paulistano, entre 1890 y 1891. Este artículo tiene como objetivo un análisis de esos periódicos, evidenciando que la reforma de la enseñanza involucró conflictos y disputas entre varios actores sociales, en un momento en que se consideraba la educación como elemento fundamental para la consolidación de la República recién proclamada.

Palabras clave: Historia de la educación. Reforma de la enseñanza. Instrucción pública. Gremio de profesores. Siglo XIX.

Introdução

Muitas das reformas foram restritas, pontuais, sem plano global, sem visão de conjunto, de recursos para a sua execução e sofrendo de falta de realismo. No geral, careciam de uma filosofia e de uma tradição pedagógica que as inspirassem e embasassem. Debates sobre educação nas primeiras décadas republicanas não eram prática usual. A consciência pedagógica estava limitada a um pequeno grupo de idealistas, de liberais-democratas, o que de resto ocorria em países de origem colonial (MARCÍLIO, 2005, p. 129).

Pode-se afirmar que a primeira reforma da instrução pública paulista denominada, à

época de “a grande reforma”, foi abordada pela historiografia da educação como um projeto homogêneo, resultado do consenso entre uma elite intelectual e o Estado. Promulgada em 1892, pela Lei nº. 88 de 8 de setembro, a reforma tinha como finalidade ampliar o acesso à escolarização formal, num momento em que havia uma demanda pelo maior uso social da leitura e da escrita, dado o crescimento do mercado interno do país e a necessidade de se consolidar os símbolos de uma República recém-proclamada. Acrescido a esse fator, o sufrágio universal, adotado com a Constituição republicana de 14 de fevereiro de 1891 (BRASIL, 1891), estabelecia a alfabetização como condição para o exercício do voto, o que concorreu para ampliar o papel marcadamente destinado à escola². O modelo de escolas graduadas, o ensino simultâneo e método intuitivo se constituíram como importantes inovações naquele momento histórico³.

Concentrados nos debates que ocorreram em 1892, especialmente no Senado paulista e com a atenção voltada aos artigos publicados pelo professor normalista Gabriel Prestes no jornal O Estado de São Paulo - no qual expôs suas principais ideias para a reforma do ensino - a historiografia da educação defende a ideia de que a reforma se constituiu em um projeto distante da realidade da época, como elemento externo às relações sociais e desvinculado da prática política⁴. No entanto, ao se retroceder num tempo de curta duração, essas concepções devem ser problematizadas.

Uma análise centrada em 1891 é capaz de constatar uma riqueza de debates, especialmente na imprensa paulista. Os jornais, que desde o fim do Império passaram a veicular toda discussão referente a uma ampla reforma da instrução pública em São Paulo, acabaram se tornando um espaço importante para a atuação dos professores públicos. Como

² Este texto resulta da Tese de Doutorado intitulada “A reforma da instrução pública paulista de 1892: conflitos e disputas”. Ver: Oliveira (2014).

³ A respeito do método intuitivo e simultâneo, ver: Alves (2005), Valdemarim (2006).

⁴ A respeito da historiografia a relativa à reforma paulista, ver: Reis Filho (1974), Degani (1973), Antunha (1967), Nascimento (1980), Souza (1998), Marcílio (2005), Tavares (2004), Silva (1999), Paulo (2008) e Silva e Mate (2009), entre outros.

fonte documental, oferecem um intenso panorama das discussões travadas naquele momento. As notas e artigos apresentam visões de mundo e de educação do professorado, diferentes projetos para a reforma, além de oferecer indícios a respeito das disputas que foram travadas com outros grupos e sujeitos sociais sobre temas cruciais para a época, como a obrigatoriedade do ensino primário, o currículo a ser adotado, a organização burocrática, a representatividade política, entre outros.

Correio Paulistano e Diário Popular

De acordo com Sodré (1999), o advento da República levou a uma ampliação de jornais novos, muitos de vida efêmera, ao lado da existência de jornais que apareceram já ao final do Império e que sobreviviam da subvenção de partidos políticos, de combate ou de oposição ao regime monárquico, lutando por reformas. O Correio Paulistano foi o primeiro jornal vespertino da província paulista, tendo surgido nos anos de 1884 (BOEHRER, 1954, p. 106). Pode-se dizer que seguia uma política republicana, abolicionista e separatista. Um importante colaborador foi Aristides Lobo, que publicava uma coluna intitulada *Cartas do Rio*⁵. Fundado pelo Partido Republicano Paulista, tornou-se o seu órgão oficial no Império. Foi comprado por Leôncio de Carvalho em julho de 1874, adotando uma linha reformista. Já em 1887, defendia os conservadores. No ano de 1889, passou a exercer oposição aos liberais. O gerente à época era José Maria Lisboa. Nota-se, ao ler suas páginas, que o jornal partilhava, em grande medida, dos princípios defendidos pelos republicanos paulistas históricos aglutinados em torno do Partido Republicano Paulista (PRP)⁶.

José Maria Lisboa abandonou a gerência do Correio Paulistano para fundar, juntamente com Américo de Campos, o Diário Popular. Esse jornal passou a se alinhar ao

⁵ Aristides Lobo foi Ministro do Interior no período do Governo Provisório federal e solicitou a sua destituição no cargo antes mesmo da demissão coletiva do ministério que ocorrera em 21 de janeiro de 1891.

⁶ Já ao final do Império, houve uma cisão no interior do Partido Republicano Paulista, dividindo-o em republicanos paulistas históricos e dissidentes.

pensamento de um grupo de dissidentes do PRP que passou a disputar o poder no estado. Segundo Cruz (2013), mergulhada nas transformações sociais do período, a cidade paulista estava agitada por novas formas de viver, de pensar e por projetos sociais, além de questionada pela emergência das linguagens de modernização e de projetos de contestação à sociedade burguesa. Para a autora, aquela cidade letrada, antes moldada nas tradições elitistas da Colônia, assumia novas formas. Assim, ao lado dos jornais diários de maior importância surgiram inúmeros periódicos, alguns de curta duração, outros sobrevivendo por um tempo maior.

Ao lado da afirmação dos jornais diários, que começam a aparecer a partir de meados do século – Correio Paulistano (1854), Diário de São Paulo (1865), A Província de São Paulo (1875), O Diário Popular (1884), A Platéia (1888) – de forma ainda embrionária, aparece uma grande e diversificada quantidade de periódicos. A imprensa diversifica-se, chegando ao público através de um grande número de publicações das mais variadas modalidades. A imprensa diária vivencia um momento importante de seu processo de afirmação. Tendo como exemplo mais bem-sucedido O Estado de São Paulo, que de 4 mil exemplares em 1888 passa a uma tiragem diária de 35 mil exemplares por volta de 1913, os jornais diários, através da expansão de suas tiragens, acompanham o salto populacional da cidade (CRUZ, 2013, p. 53).

As redações e os grupos de leitores ampliavam-se, passando a congregar, além da elite masculina dos políticos, doutores, literatos e outros grupos sociais, como imigrantes, mulheres cultas da elite, camadas intermediárias, professores, escrivães, além de alguns trabalhadores do mundo urbano (CRUZ, 2013).

O Professorado Público Paulista e sua Participação na Imprensa

Pouquíssimo referendada na História da educação, a atuação do professorado público paulista foi marcante na transição do Império para a República. Logo após a proclamação, os professores se organizaram formando comissões para saudar o novo governo e para solicitar com urgência uma reforma da instrução pública no estado. O professor normalista Carlos de Escobar, um dos membros da comissão escolhida pelo professorado para representá-lo diante a Junta Governativa, ao lado dos professores Arthur Breves, Pompeu Tomasini e Boa Nova

dirigiu-se ao palácio do governo logo no dia 18 de novembro, conforme noticiou o Correio Paulistano⁷.

O Grêmio do Professorado [se] apresentou ao Governo Provisório da República, e pelo seu delegado, sr. Carlos Escobar, jurou em nome da Família da Pátria e da humanidade cumprir entusiasticamente o seu dever, estudando, ensinando e consolidando assim a República Federativa Brasileira. O sr. Prudente de Moraes saudou a mocidade brasileira representada pelos professores públicos (CORREIO PAULISTANO, 1889, p. 2).

Poucos dias após, outra comissão formada estritamente de professoras teve atitude semelhante e, num discurso proferido ao Governo Provisório, as normalistas Guilhermina Weltermer, Galdina Amália Lopes, Olímpia Amélia da Silva e P. Pettit ressaltaram a importância de que fossem construídos edifícios apropriados e em número suficiente para as escolas primárias e que se instituísse a equiparação de direitos e deveres entre os professores das diferentes categorias. Mais além, o papel social da mulher no novo regime político era reclamado pelas professoras.

Deixemos a vós os grandes empreendimentos: da vossa sabedoria depende achar os meios para arrancar a mulher brasileira ao acanhado molde em que até hoje está vazada a existência dela. Quiçá não haverá empreendimento mais urgente senão este, que deve mudar a posição social da cidadã, aumentando seu bem-estar material e moral [...]. Ansiosas de caminhar por novos trilhos e guiadas por vossos acenos, vos saudamos em fraternal abraço e damos um viva à República (DIÁRIO POPULAR, 1889b, p. 2).

Embora o grande debate sobre a reforma do ensino se concentrasse em 1891, já nos

⁷ A Junta Governativa no Governo Provisório de São Paulo foi formada em 16 de novembro de 1889 por Rangel Pestana, o Coronel Joaquim de Souza Mursa e Prudente de Moraes Barros.

meses finais de 1889 muitos jornais haviam publicado artigos de vários professores⁸. Os textos ora estão voltados à questão da obrigatoriedade do ensino primário, ora expressam críticas à postura do governo quanto às condições de trabalho do professor, além de apresentarem diferentes propostas para o currículo que deveria ser adotado. A necessidade de tornar o ensino obrigatório dividiu a classe. Alguns positivistas chamados ortodoxos, seguidores do Apostolado Positivista, a exemplo do professor José Feliciano, eram veementemente contrários à obrigatoriedade no ensino primário, ao passo que a maioria do professorado se manifestava a favor.

Arthur Breves, eleito deputado à Assembleia Constituinte e representando o interesse dos professores, teve um papel preponderante em toda a discussão sobre a reforma. Às vésperas da proclamação da República, havia exposto a necessidade de se tornar o ensino obrigatório em carta constitucional, bem como defendera o fim do ensino religioso nas escolas da Província.

O ensino obrigatório é o único meio de tirar o professor dessa dependência em que está para com os alunos, dependência que o avilta, que o induz a um adular [...]. Cada chefe de família deve compreender que a sua indiferença para com a instrução popular está cavando a ruína de seus filhos [...]. A secularização do ensino é uma das reformas mais urgentes, que já não está em prática certamente por causa desta mania de nossos legisladores, de adiar as questões (DIÁRIO POPULAR, 1889a, p. 3).

Para Breves, a instrução pública não podia estar separada da política, pois era o caminho para melhorar o “caráter nacional” do país, uma vez que sua disseminação entre a população garantiria a independência do voto. Seu pensamento remetia às ideias defendidas

⁸ Diário Popular, 9 de agosto de 1890 (Aumento de ordenado, por Carlos de Escobar); Diário..., 13 de agosto de 1890 (O operário, por Arthur Breves), Diário..., 11 de outubro de 1890 (A grande questão, por Carlos de Escobar), Diário Popular, 10 de dezembro de 1890 (A instrução pública: minha escola, por José Feliciano), Diário..., 14 de janeiro de 1891 (A reforma da Instrução Pública, por Arthur Breves), Correio Paulistano, 15 de fevereiro de 1891 (Reforma da instrução pública, por Côrte Brilho), A Província de São Paulo, 1 de fevereiro de 1889 (Por amor à instrução, por Rangel Pestana). A listagem é extensa, somente para citar alguns.

pelos propagandistas da República, como Silva Jardim e Lopes Trovão, que viam no novo regime o ingresso do povo na política (CARONE, 1978, p. 11).

Quando Jorge Tibiriçá foi nomeado pelo Marechal Deodoro da Fonseca para o governo de São Paulo, parte do professorado estava reunido na capital por ocasião das férias escolares. Os jornais noticiaram que houve algumas reuniões nas quais se planejou enviar ao governador uma proposta para a reforma do ensino. A estratégia de ação consistia em fazer com que a reforma fosse instituída por meio de decreto. Como isso não ocorreu, os professores procuraram atuar na esfera do Legislativo.

Supõe-se que o dr. Governador não decretará a reforma. É possível que isso se dê. O Parlamento do Estado terá então de fazê-la e sujeitá-la à sanção do poder competente [...]. Mas dado que assim tenha de ser, os professores deverão ficar de braços cruzados esperando uma reforma feita pelo parlamento exclusivamente, sem a intenção ao menos indireta daqueles a quem não se pode negar a competência para este mister? Se tivermos a felicidade de ver no Parlamento um representante da nossa classe, esse será o nosso órgão, que transmitirá com fidelidade ao poder legislativo os nossos interesses e necessidades para reformar a instrução primária. [...] Precisamos da ideia de todos, calma e prudentemente refletidas porque não podemos deixar de colaborar nessa grande obra, da qual somos duplamente responsáveis (CORREIO PAULISTANO, 1891, p. 2).

Desse modo, Arthur Breves e Gabriel Prestes foram eleitos pelos professores como candidatos à Assembleia Constituinte.

Segundo Carvalho (2006, p. 12), “embora proclamado sem a iniciativa popular, o novo regime despertaria entre os excluídos do sistema anterior certo entusiasmo quanto às novas possibilidades de participação.” Pode-se dizer que as expectativas de uma maior participação política também se fizeram sentir entre o professorado. Os jornais expressavam em variadas notas e artigos a visão corrente de professores e professoras, fossem da capital ou do interior, a despeito de suas distintas concepções de educação: de um Império que relegou a instrução popular a segundo plano e a de um regime sem realizações no campo da educação, visto como retrógrado, corrupto, opressor e que representava o velho, o atraso em contraste com uma República democrática, patriótica, que por meio da instrução pública levaria o povo a se autogovernar.

Imitamos os países mais adiantados e ao eco do brado: Viva a República – corramos pressurosos a anular a reforma atual, opressiva, corrupta, legada pelo regime metafísico [...]. Cardoso Franco (DIÁRIO POPULAR, 1890, p. 3).

Das ruínas da extinta monarquia brasileira, ergue-se uma nova forma de governo conforme os destinos da humanidade – a democrática. Luiz Cardoso. (DIÁRIO POPULAR, 1890, p. 3).

Desconsiderando muitas experiências herdadas do Império no campo da educação, a imprensa republicana do período votava fortes críticas à Monarquia.

Não existe, portanto, nos nossos homens a indiferença do tempo do Império. Confiamos no patriotismo de Jorge Tibiriçá para não deixarmos de acreditar que o ilustre governador do estado, espírito culto e profundamente observador, cidadão que conhece de perto os países intelectualmente mais adiantados da Europa, dote o Estado de São Paulo com uma reforma do ensino que será suficiente para fazer a glória da sua administração. Tancredo do Amaral (DIÁRIO POPULAR, 1891b, p. 3).

A explicação para as percepções negativas sobre o Império por parte de muitos contemporâneos da época, atribuindo-lhe o sinônimo de atraso pode ser compreendida como resultado da forte atuação da propaganda republicana, não somente em seu sentido estrito em comícios, mas na disseminação de ideias que a partir dos anos 1870 passaram a vigorar no Brasil e que carregavam consigo uma profunda mudança com tendência a dar certo conteúdo histórico à noção de progresso (MELLO, 2009). As teorias científicas desse período, como o darwinismo social, o positivismo, a multiplicação de jornais independentes, uma intensa produção teórica em livros, na literatura, os desfiles carnavalescos, panfletos, bem como as propagandas republicanas, além da luta pela secularização do Estado acabaram por associar a ideia de república à de democracia, levando a uma forte aceitação desta ideia.

De acordo com Mello (2009), ao menos no meio urbano, muitos tinham orgulho de sua época, do século das luzes e das verdades pautadas pelo conhecimento científico. Esses aspectos podem contribuir para se compreender em parte a visão dos professores expressa nos jornais. Associado a esses fatores, as precárias condições de trabalho dos professores também refletiam em suas percepções negativas do Império. É possível observar nos inúmeros relatórios enviados à Secretaria do Interior, de 1889 a 1896, as referências dos professores as suas próprias condições de trabalho: as dificuldades e obstáculos em longos

anos de exercício anteriores, tanto para alugar uma casa ou cômodo onde pudessem ministrar suas aulas, quanto ao reduzido valor de seus vencimentos. Alguns chegavam a ser relatos dramáticos. Dentre os inúmeros relatos, tem-se, como exemplo, um excerto do relatório do professor José Feliciano de Oliveira, da escola dos Campos Elíseos, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur César Guimarães, no ano 1891. Ao ter que reduzir sucessivamente, ao longo dos anos, o número de vagas oferecidas aos alunos de sua escola (como eram chamadas as classes na época), afirmava:

Com este arbítrio, cidadão diretor, ficara [sic] o professor [...] num terrível dilema: - ou gastar todo o seu ordenado para arranjar uma casa, ou perder a cadeira que tanto suores lhe custou, só porque governo e os habitantes do distrito lhe não querem dar sala de escola! Isto fora justo? (RELATÓRIO, 1891, sem paginação).

O clima político trazido com a proclamação da República, levava o professorado paulista, naquele ano de 1889, a defender que a instrução popular fosse disseminada para todas as classes e conclamavam outros professores a se posicionarem e a elaborarem artigos expondo suas visões e críticas exigindo melhorias em suas condições de trabalho.

Cumpre, pois, que os professores saiam desta indiferença em questão e cuidem da defesa de uma causa que é de todos: dos pais, dos professores, dos partidos [...]. Sem assinatura (DIÁRIO POPULAR, 1890, p. 2).

Em suma, somos da opinião que o professorado, dentro dos limites, deve clamar em massa pelo alevantamento da classe, mas que também deve mostrar ao público que trabalha com afinco pela instrução do povo. Tancredo do Amaral (DIÁRIO POPULAR, 1890a, p. 2).

Alguns artigos, mais assertivos, retomavam o tema dos baixos salários e exigiam do governo republicano o que fora prometido nos tempos de propaganda:

As posições são reservadas para os afilhados e marombistas. Não admira, pois que o professor público continue a ser um necessitado [...]. Mas o professor público não pode morar em cortiço, calçar tamancos, vestir algodão e comer só feijoadá. O homem que estuda não pode ser indiferente aos encantos da civilização. Carlos de Escobar (DIÁRIO POPULAR, 1890b, p. 2).

Ao Dr. Américo Brasiliense: D. D. Governador do Estado

Continuamos hoje a nossa reclamação em prol do professorado cujos

minguados vencimentos v. exa. não se dignou ainda a aumentar, muito embora já tivesse elevado o das diversas repartições do Estado. Não vos importa estar funcionando o Congresso, porque este nada fará nesse sentido este ano e, com certeza aprovará o vosso ato porque além de justíssimo, é o pagamento de uma dívida contraída no dia em que beneficiastes as outras classes de funcionários. Muitos professores (DIÁRIO POPULAR, 1891c, p. 2).

Os professores chegaram a sugerir um decreto no qual o artigo 1º elevava em 50% seus vencimentos, além de determinar que o Estado fornecesse edifícios apropriados para as escolas públicas⁹. A demanda foi em parte aceita, pois Américo Brasiliense expediu um decreto aumentando o salário do professorado no mês de junho de 1891. Em setembro daquele ano, os professores passaram a acompanhar *pari passu* o debate travado na Câmara dos deputados sobre o projeto que reformava a instrução pública, conforme noticiou o Diário Popular de 11 de junho de 1891.

Desde que a reforma da Escola Normal da Capital foi confiada ao médico e educador Caetano de Campos, os professores já vinham se afirmando enquanto categoria profissional. Num momento em que a escolarização das massas passava a ser valorizada socialmente, adquiriram certo prestígio, se sentindo tão responsáveis pela educação quanto o Governo. Organizados em torno do Grêmio da Escola Normal, passaram a compreender seu ofício como uma “missão”. Embora não se saiba precisar quantos membros compunham a agremiação nesse período, não seria incorreto sugerir que pudessem ser representativos dos anseios da maior parte dos professores. Vários relatórios de inspetores, professores e diretores enviados ao Diretor Geral da Instrução Pública, no período, atestam certa afinidade entre as concepções dos professores da Capital e as dos professores de diversos municípios do interior do estado,

⁹ Diário Popular, 7 de junho de 1891.

especialmente àquelas voltadas a uma melhor organização de seu trabalho, salários, entre outras¹⁰.

No entanto, algumas divergências internas se fizeram sentir quando, logo no início de 1891, em 5 de janeiro, o Grêmio encaminhou um documento denominado *Plano de Ensino* a Jorge Tibiriçá. O texto, constando de dezenove páginas, foi enviado à futura comissão de Instrução Pública¹¹. O *Plano de Ensino* gerou polêmica na imprensa, desencadeando a publicação de diversos artigos, muitos, extensos, representando o posicionamento de vários professores e que acabaram, ao final, por dividir o espaço com as disputas no interior do PRP em relação às candidaturas para a composição da Assembleia Constituinte e com todo o debate travado em torno da nomeação de Américo Brasiliense para o governo de São Paulo.

Logo após a publicação do documento no Diário Popular, o professor José Feliciano, por exemplo, apresentou um plano de ensino paralelo ao do Grêmio, completamente diferente das propostas contidas naquele. Lançando uma série de artigos intitulados *Instrução pública – a obrigatoriedade do ensino*, defendia que era urgente e necessária uma reforma da instrução pública, dadas as péssimas condições, em que se encontrava; no entanto, a obrigatoriedade se constituiria em um perigo que ameaçava a liberdade espiritual e o governo não deveria jamais intervir naquele domínio¹². Em sua visão, os limites de ação do governo

¹⁰ Segundo as informações encontradas em Oliveira (1932, p. 40), as primeiras tentativas de organizar um grêmio de professores ocorreram em 1889, a partir da iniciativa de Gabriel Prestes e de Carlos de Escobar. A respeito da confluência de interesses mais gerais entre os professores, ver, por exemplo: Relatórios de 1890-1896. Ordem 4931.

¹¹ Correio Paulistano, 9 de janeiro de 1891 e Diário Popular, 8 de janeiro de 1891, respectivamente. O Correio indicou que o Plano de Ensino do Grêmio já tinha sido publicado anteriormente e que reproduzia a notícia. Não foi encontrada a nota anterior. Esse documento foi publicado na íntegra pela autora. Ver: Godoi (2013, p. 345-356).

¹² Diário Popular, 12 de dezembro de 1890, Diário..., 8 de janeiro de 1891.

estavam circunscritos ao domínio temporal e, para melhor desenvolver esse ofício, deveria deixar a reorganização das opiniões e dos costumes à livre concorrência das doutrinas capazes de realizá-las. Para que o Estado ou Governo obrigasse os cidadãos a se instruírem segundo certo sistema ou doutrina, era antes necessário provar que tal sistema ou doutrina fossem os únicos capazes de produzir bons cidadãos. Caberia, outrossim, ao pai ou mãe de família fornecer ao seu filho a instrução que melhor lhe aprouvesse. Feliciano rebatia fortemente um dos argumentos defendidos pelos partidários da obrigatoriedade: o de que, uma vez que a ignorância era a fonte causadora de todos os vícios e crimes, o ensino obrigatório contribuiria para reduzi-los, pois tornava o indivíduo esclarecido e mais consciente de suas ações.¹³ “Consultem-se as estatísticas e veja-se em geral os maiores perversos são gente lida e às vezes perleúda em várias letras”, dizia o normalista¹⁴.

Os jornais evidenciam que a maior parte dos professores apoiava as ideias do Grêmio, mas acreditavam que o Plano continha ambiguidades e algumas contradições que necessitavam ser reparadas¹⁵. O professor Tancredo do Amaral oferece um breve relato dos debates daquele momento.

Trata-se de reformar o ensino público no estado de São Paulo [...]. Diversos

¹³ A exemplo, um excerto do artigo do professor Alfredo Amaral, publicado no Diário Popular em 14 de fevereiro de 1891. Para uma parte do professorado reformar o ensino e torná-lo obrigatório consistiria em estabelecer as bases de um edifício intelectual do povo ao reformar os seus costumes: “Que se devolva a instrução em larga escala e talvez não seja utopia a eliminação dos cárceres e dos códigos, porque os crimes são filhos da ociosidade e da ignorância”.

¹⁴ Diário Popular, 11 de fevereiro de 1891, p. 2.

¹⁵ Diário Popular, 23 de janeiro de 1891 (A reforma da instrução pública, por Pelópidas Ramos), Diário..., 2 de janeiro de 1891 (Reforma da instrução pública, por Joaquim da Silveira), Diário..., 12 de janeiro de 1891 (Instrução pública, por Tancredo do Amaral), Diário..., 3 de fevereiro de 1891 (Instrução pública, por Ramon Roca), Diário..., 6 de fevereiro de 1891 (A reforma da instrução pública, por Arthur Rágio Nóbrega), Diário..., 12 de janeiro de 1891 (Instrução pública, por Tancredo do Amaral), Diário..., 23 de fevereiro de 1891, (Instrução pública, por Arthur Breves), Diário..., 2 de outubro de 1891 (Instrução pública, por Faustino Ribeiro Júnior).

artigos têm aparecido na imprensa da capital e de localidades do interior, acoroçando tal ideia e aplaudindo os bons intuítos do governo nesse sentido. Alguns colegas têm se limitado a agitar a questão, a mostrar a necessidade de transformação nesse ramo do serviço público tão importante, apresentando algumas ideias aproveitáveis aconselhadas pela experiência do magistério e pelos modernos preceitos do ensino. Outros, têm ido além, aventando ideias filosóficas e procurando amoldar o ensino aos preceitos do sistema comtista (DIÁRIO POPULAR, 1891a, p. 2).

Defensor da obrigatoriedade escolar do ensino no nível primário, Amaral referia-se ao posicionamento de José Feliciano, que a seu ver “perniciosamente influenciado pela ortodoxia das doutrinas de Comte, procurou bater o ensino obrigatório, uma das condições das bases do projeto apresentado pelos professores que constituíram a comissão nomeada pelo dr. Jorge Tibiriçá¹⁶”.

Pode-se dizer que os pontos de conflito entre o professorado se concentraram principalmente na questão da obrigatoriedade, na municipalização do ensino, em sua fiscalização - se seria feita por professores indicados pelo governo estritamente ou se contaria com a atuação das câmaras municipais, no valor dos vencimentos e como ficariam organizadas as categorias - normalistas, professores não diplomados, na organização das escolas e no conteúdo de ensino, na liberdade de exposição e de método e na questão dos edifícios escolares, entre outros temas. O projeto para a reforma do ensino, chamado de Projeto nº 41, foi elaborado a partir do Plano de Ensino do Grêmio, sofrendo algumas alterações, de acordo com as notas e sugestões dos professores publicadas nos jornais. Apresentado para debate na Câmara de Deputados no mês de setembro, por Arthur Breves, teve sua discussão adiada por várias vezes naquele ano. No cenário nacional, havia a tentativa de se encontrar uma solução

¹⁶ Diário Popular, 11 de fevereiro de 1891, p. 3.

para a questão do encilhamento. O Congresso Federal foi fechado após o golpe de Estado do Marechal Deodoro, seguido de sua deposição, e, conseqüentemente, da renúncia Américo Brasiliense da presidência do Estado de São Paulo¹⁷.

Breves chegou a pedir ao presidente da Câmara, Miranda de Azevedo, a urgência para aprovação do projeto e se esta poderia ocorrer ainda naquele ano de 1891. A solicitação do deputado não foi atendida, pois os acontecimentos seguintes viriam a dividir a Câmara entre parlamentares contrários a uma moção de apoio ao golpe de Estado do Marechal Deodoro da Fonseca e uma maioria a favor. O ano e o debate se encerraram sem a aprovação da reforma da instrução pública e, somente em 22 de agosto de 1892, um substitutivo foi apresentado por Gabriel Prestes à Câmara para discussão, agora vindo do Senado, distanciando-se, sobremaneira, de todos os debates ocorridos no ano anterior.

Considerações

Como se pôde observar, os jornais Diário Popular e Correio Paulistano fornecem elementos importantes para se pensar em novas interpretações sobre a reforma da instrução pública paulista de 1892, se contrapondo à ideia comumente defendida pela historiografia de que aquela se constituiu em um projeto distante da realidade. Há, na visão corrente, demasiado enfoque na atuação do médico e educador Caetano de Campos e na de seu sucessor, Gabriel Prestes, o que em grande medida influenciou a ideia de homogeneidade de interesses.

A análise dos jornais no ano de 1891, em contrapartida, evidenciou uma variedade de interesses e concepções, possibilitando compreender a importante atuação de vários professores praticamente desconhecidos. O professorado, integrante ou não da agremiação

¹⁷ O Marechal Deodoro da Fonseca perpetrou o Golpe de Estado em 3 de novembro de 1891, dissolvendo o Congresso Nacional. Américo Brasiliense, nomeado por ele para governador de São Paulo sofreu forte oposição no estado após a renúncia do marechal, sendo obrigado a deixar o governo nas mãos do Major Sérgio Tertulliano Castello Branco, que o transferiu ao vice-presidente, Cerqueira César.

paulista, influenciou significativamente os projetos naquele momento histórico. O breve espaço temporal entre a proclamação da República e a deposição de Deodoro da Fonseca, após o golpe de Estado, possibilitou aos professores um espaço nos jornais de forma intensa, reafirmando-os enquanto categoria profissional, ao reivindicarem segurança e outros direitos, além de assumirem a responsabilidade pelos rumos da educação. Os posicionamentos e conflitos de visões acarretaram debates complexos, principalmente sobre como o Estado deveria organizar o ensino. A sua obrigatoriedade, um tema sensível à época, tocava não somente à questão do trabalho docente - uma vez que os professores recebiam seus vencimentos de acordo com os chamados “mapas” de frequência dos alunos - mas o quanto se ampliaria a participação do indivíduo em um regime político que restringia o voto ao analfabeto.

Em contrapartida, em que medida o Estado poderia garantir escolas a todos ao torná-la obrigatória? Apontavam os positivistas. As professoras, por sua vez, lutavam pelo reconhecimento de sua profissão em uma sociedade que historicamente legava à mulher poucos espaços de atuação e protagonismo. Por fim, pode-se pensar que os professores expressaram, por meio dos jornais, a necessidade de reordenar a sociedade paulista. Ainda que com visões distintas, todas as ações deveriam ocorrer por meio da educação.

Referências

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. **Jornal A Província de São Paulo**. 1889. Edição diária. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANTUNHA, H. C. G. **A instrução pública de São Paulo: a reforma de 1920**. São Paulo, SP: USP, 1967. (Série Estudos e documentos; v.12).

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **PROJETO nº 41. 1891**. Câmara de Deputados do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorioAcervo/Acervo/Alesp/Documentos/C_lt002/0041_1891.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BOEHRER, G. C. **Da Monarquia à República: história do Partido Republicano do Brasil (1870-1889)**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Cultura, 1954.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

CARONE, E. **A República Velha I**. Instituições e classes sociais (1889 – 1930). 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

CARVALHO, J. M. **Os bestializados**. O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CORREIO PAULISTANO. **Jornal Correio Paulistano**, 18 nov. 1889, p. 2. Edição diária. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

_____. **Jornal Correio Paulistano**, 15 fev. 1891, p. 2. Edição diária. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

CRUZ, H. F. **São Paulo em papel e tinta**. Periodismo e vida urbana. São Paulo, SP: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2013. E-book. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/publicacoes/memoria_ebook/ver/sao-paulo-em-papel-e-tinta---periodismo-e-vida-urbana---1890-1915>. Acesso em: 12 mar. 2014.

DEGANI, M. T. **Aspectos mais significativos da instrução no Estado de São Paulo na Primeira República**. Tese (Doutorado na FFCL) - Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 1973.

DIÁRIO POPULAR. **Jornal Diário Popular**, 3 out. de 1889a, p. 3. Edição diária. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

_____. **Jornal Diário Popular**, 29 nov. 1889b, p. 2. Edição diária. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

_____. **Jornal Diário Popular**, 8 mar. 1890, p. 3. Edição diária. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

_____. **Jornal Diário Popular**, 8 mar. 1890, p. 3. Edição diária. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

_____. **Jornal Diário Popular**, 8 mar. 1890a, p. 3. Edição diária. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

_____. **Jornal Diário Popular**, 9 ago. de 1890b, p. 2. Edição diária. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

_____. **Jornal Diário Popular**, Diário Popular, 11 fev. 1891a, p. 2. Edição diária. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

_____. **Jornal Diário Popular**, Diário Popular, 14 fev. 1891b, p. 2. Edição diária. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

_____. **Jornal Diário Popular**, Diário Popular, 7 jun. 1891c, p. 2. Edição diária. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

GAZETA DE CAMPINAS. **Jornal Gazeta de Campinas**. 1869-1878. Edição diária. Acervo do

Centro de Memória da UNICAMP.

GODOI, L. C. O. O Plano de Ensino do Grêmio de professores paulistas para a primeira reforma da instrução pública (1891). **História da Educação**. Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 213-230, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/38092>. Acesso em: 12 jan. 2016.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernad Braudel, 2005.

MELLO, M. T. C. A modernidade republicana. In: GOMES, A. C.; ABREU, M. A nova “Velha” República: um pouco de história e historiografia. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF, v. 13, n. 26, 2009. Disponível em: www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/vol.13n26a01.pdf. Acesso em: 20 mar. 2012.

NASCIMENTO, T. A. Q. R. **A administração do ensino público paulista na Primeira República**. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.

O ESTADO DE SÃO PAULO. **Jornal O Estado de São Paulo**. 1890 -1891. Edição diária. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

OLIVEIRA, L. C. **A reforma da instrução pública paulista de 1892: conflitos e disputas**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PAULO, M. A. R. A estrutura administrativo-burocrática da instrução pública paulista instituída em 1892/1893. **Educação e fronteiras** (UFGD), v. 2, p. 160-184, 2008.

REIS FILHO, C. **Reforma Republicana do Ensino Paulista**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1974.

SÃO PAULO (Estado). **ANAIS** da Assembleia Constituinte do Estado de São Paulo. Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1891.

_____. **ANAIS** da Câmara de Deputados do Estado de São Paulo. 1891. 1ª. Legislatura. Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1891.

_____. **ANAIS** do Senado de São Paulo. Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. 1891.

_____. **ANAIS** do Senado de São Paulo. Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. 1892a.

_____. **ANAIS** do Senado de São Paulo. 1ª. sessão da 2ª. Legislatura. Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. 1892b.

SÃO PAULO (Estado). LEI nº 88, de 8 de setembro de 1892. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1892.

_____. Decreto nº 144 A, 12 de janeiro de 1893. **JORNAL Diário Oficial**, 1893. Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1893.

_____. **Relatórios da instrução pública enviados ao Diretor Geral da Instrução Pública**.

1890-1896. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Ordem 4931, 1896.

SILVA, I. P. Educadores Paulistas: regeneração social, república e nação. In: FERREIRA, A. C.; LUCA, T. R.; IOKOI, Z. G. (Orgs.), **Encontros com a História**: percursos históricos e historiográficos de São Paulo. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 125-140.

SILVA, I. P.; MATE, C. H. O discurso da reforma em dois tempos. In: XXV Simpósio Nacional de História e Ética. 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História e Ética**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009. p. 1-11.

SODRÉ, N. W. **História da imprensa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TAVARES, F. R. **Na marcha do ensino**: a organização burocrática do ensino estadual no São Paulo Republicano (1892/1910). Contribuição histórica. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

VALDEMARIN, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, D. et al. (Org.), **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 85-132. (Coleção Educação Contemporânea)

Recebido em: 19/02/2018

Aprovado em: 30/05/2018

O CAMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2008-2015)

Daniela Sene¹

Jane Kelly Oliveira Friestino²

RESUMO: Trata-se de um estudo bibliográfico que objetiva analisar artigos publicados em um periódico indicado como de alto impacto na área de Educação no Brasil, sobre formação docente no país. Foram analisados 21 trabalhos publicados no período compreendido entre 2008 e 2015, utilizando para isto o método de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Quatro categorias emergiram a partir das análises, sendo elas: *políticas públicas para a formação docente*; *o currículo da formação docente*; *experiências de formação docente* e *formação e constituição da identidade profissional*. Verificou-se maior ênfase nas propostas de formação continuada, uma aposta na valorização dos saberes docentes, bem como a cobrança de políticas públicas específicas para a formação docente nas diferentes esferas de atuação.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas públicas. Análise de conteúdo. Produção científica.

THE FIELD OF TEACHER TRAINING IN BRAZIL: A SCIENTIFIC PRODUCTION ANALYSIS BETWEEN 2008 AND 2015

ABSTRACT: It is a bibliography study that aims to analyse articles published in a journal indicated as having a high impact in the area of Education in Brazil, about teacher training in this country. We analyzed 21 papers published between 2008 and 2015, using the content analysis method by Bardin (2009). Four categories emerged from the analyzes, such as: *public policies for teacher training*; *the*

¹ Mestre em Psicologia e Educação pela USP. Supervisora Escolar - Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de São Paulo. São Paulo-SP/Brasil. E-mail: daniellasene@gmail.com

²Doutora em Saúde Coletiva. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS campus Chapecó e UAB/UNIFESP. Chapecó- SC/Brasil. E-mail: jane.friestino@uffs.edu.br

curriculum of teacher education; experiences of formation and formation and constitution of the professional identity. There was a greater emphasis on the proposals for continuing training, a focus on the valuation of teaching knowledge, as well as a charging of specific public policies for teacher training in the different spheres of activity.

Keywords: Teacher training. Public policies. Content analysis. Scientific production.

EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL: UN ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA ENTRE 2008 Y 2015

RESUMEN: Se trata de un estudio bibliográfico que objetiva analizar artículos publicados en un periódico indicado como de alto impacto en el área de Educación en Brasil, sobre formación docente en el país. Se analizaron 21 trabajos publicados en el período comprendido entre 2008 y 2015, utilizando el método de análisis de contenido propuesto por Bardin (2009). Cuatro categorías surgieron a partir de los análisis, siendo ellas: *políticas públicas para la formación docente; el currículo de la formación docente; experiencias de formación y formación y constitución de la identidad profesional.* Se verificó un énfasis más acentuado en las propuestas de formación continua, una apuesta por la valorización de los saberes docentes, así como un cobro de políticas públicas específicas para una formación docente en las diferentes esferas de actuación.

Palabras clave: Formación de profesores. Políticas públicas. Análisis de contenido. Producción científica.

Introdução

A formação docente constitui-se em tema polêmico na atualidade e apresenta-se nos diversos documentos legais e produções acadêmicas como um dos fatores estratégicos para a melhoria da educação e ampliação das perspectivas sobre a profissão. A literatura sobre a formação docente tem utilizado os conceitos *formação inicial* (antes do ingresso na profissão docente), *continuada* (como atualização profissional) e *inicial ou continuada em serviço* (quando o professor ou professora obtém a formação exigida para sua atuação, mas já está em exercício) para discorrer sobre as diferentes modalidades formativas.

De acordo com Bello (2014), a história recente da formação docente no Brasil pode ser

dividida em dois momentos. O primeiro, com início nos anos 1990 até 2008, é caracterizado por ações do governo federal de caráter regulador e promotor de ações de formação em serviço em massa, em que estados e municípios em associação com universidades públicas ofereceram formação superior, em curto espaço de tempo, valendo-se das tecnologias e de materiais padronizados. O segundo momento, a partir de 2009, caracteriza-se pela instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), quando o controle do Estado sobre esta formação se torna oficial e, portanto, mais abrangente, atribuindo um novo papel à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que contribuiu com a construção da Universidade Aberta do Brasil e a Plataforma Paulo Freire, por exemplo.

Um estudo realizado por Sene (2010), no período entre 1997 a 2007, durante a chamada *Década da Educação*, tendo como lócus de análise o periódico *Cadernos de Pesquisa*, identificou formações discursivas de diversos agentes do campo educacional (pesquisadores, organismos internacionais, burocracia estatal, professores), revelando o desejo de mudança. Os índices de qualidade da educação brasileira e da formação docente como um todo, nesse período, geravam apostas e disputas entre os diversos grupos de agentes envolvidos, por exemplo, sobre como (currículo, duração, metodologia), onde (academia, institutos de educação, escolas) e quando (antes ou após o ingresso na profissão) devereria se investir, para que a formação docente impactasse diretamente na qualidade da educação básica no país.

Em contrapartida, na produção científica desse mesmo período e revista ocorreram idiosincrasias, dilemas e conflitos vividos pelos professores no cotidiano profissional e nos cursos de formação inicial, continuada, em serviço, ampliando as perspectivas sobre a profissão e formação docentes (SENE, 2010). A partir dos achados anteriores, temos interesse particular em analisar o conteúdo dos artigos publicados sobre formação de professores neste segundo período, chamado pós *Década da Educação* (2008 a 2015), em um periódico indicado como de alto impacto na área de Educação no Brasil.

Método

Trata-se de uma análise bibliográfica tendo como objeto o periódico *Cadernos de Pesquisa*, a partir do mesmo referencial teórico-metodológico descrito por Sene (2010), com vistas a mapear os discursos e debates produzidos; rupturas, continuidades e novidades em relação à análise encontrada na literatura, dada a relevância atribuída à formação de professores ainda nos dias de hoje. Foram realizadas buscas no banco de dados do portal *Scielo*, local em que o periódico encontra-se indexado, em publicações no período de 2008 a 2015, utilizando-se os descritores “formação de professores”, seguidas da leitura dos resumos para avaliar a pertinência da inclusão dos artigos na análise. Foram excluídos os artigos que discorriam sobre a formação de professores em outros países ou que apresentavam pesquisas históricas anteriores ao ano de 2008.

A Escolha do Periódico

O periódico *Cadernos de Pesquisa*, em atividade desde julho de 1971, foi avaliado no Qualis-Periódico como A1 no quadriênio 2013-2016 pela CAPES, na área de Educação e justifica-se por ter sido analisado por Sene (2010), sob a mesma perspectiva ao qual se objetiva neste estudo. Além disso, o estudo de André et al. (1999), em 10 periódicos expressivos e acessíveis em circulação no Brasil, já indicava a relevância desse periódico neste tema. No período de 1990 a 1997, o *Cadernos de Pesquisa* apresentou 24 artigos sobre o tema da formação de professores, ou seja, 21% dos 115 artigos de periódicos analisados no período. Assim, o periódico se configura como meio privilegiado para a manifestação dos discursos sobre a formação de professores. Tendo como *locus* de estudo o periódico, *Cadernos de Pesquisa*, recorreu-se a Bourdieu (1983, 2004), pois os discursos (ou formações discursivas) nascem de outros discursos e a eles são reenviados, e isto se desenrola no que poderíamos chamar de *campo* - espaços estruturados de posicionamentos sobre determinada matéria, definidos pela presença de disputas e de interesses específicos de quem pertence a ele e foi formado para nele estar e intervir.

As políticas públicas pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), num primeiro período (1997-2007), por exemplo, focalizaram principalmente as professoras na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, grupo majoritário sem

a formação mínima para o magistério (SENE, 2010). Após um intenso debate sobre a legitimidade da Educação a Distância (EAD), no início dos anos 2000, esta se consolida como modalidade oficial para a formação inicial e capacitação de docentes em exercício. A criação de novos programas e cursos de formação, como os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e o Curso Normal Superior, aliados às Novas Tecnologias da Educação e da Comunicação, surgem como alternativa histórica heterodoxa para a ampliação da oferta de ensino superior. Essas inovações causam ampla movimentação discursiva e dividiram opiniões a respeito de sua legitimidade no campo da formação docente (ANDRÉ, et. al. 1999; ANDRADE, 2007; BELLO, 2008, SENE, 2010).

Diante do exposto, foi problematizada anteriormente a existência de um campo específico dentro do campo educacional - o campo da formação de professores - com disputas pela forma, conteúdo, duração e *lócus* para a promoção da formação de professores no país. Nosso estudo se insere nesse contexto com uma análise de conteúdo dessas formações discursivas, emitidas por diversos agentes nesse campo, ocupando posições mais ou menos ortodoxas, manifestadas nas publicações do periódico em questão.

Dispositivos de Análise

Como dispositivo analítico utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), que trata da utilização de procedimentos sistemáticos e objetivos que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção de mensagens produzidas. Enquanto método, realiza agrupamento de elementos importantes com características comuns, resultando em categorias que possibilitam uma discussão junto ao conhecimento prévio descrito pela literatura. Para sua execução, foram seguidas as etapas: 1) a pré-análise, com realização de leitura flutuante; 2) a exploração do material, com leitura exaustiva dos achados e; 3) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação, ou seja, a categorização.

A partir do descritor “formação de professores” foram encontrados 24 artigos, e após a realização da pré-análise e exploração do material, 3 artigos foram excluídos por não tratarem diretamente da formação de professores no contexto brasileiro, totalizando ao final

21 trabalhos. Após a leitura exaustiva e por meio da inferência e interpretação, quatro categorias emergiram a partir das análises, sendo elas: *políticas públicas para a formação docente; currículo de formação; experiências de formação docente e formação e constituição da identidade profissional.*

Contextualização dos Achados (2008 a 2015)

No período que compreende o início de 2008 a dezembro de 2015 foram analisados **21 artigos**, nos quais os colaboradores neste período possuíam vínculos com instituições de pesquisas brasileiras e problematizavam nossa realidade, diferentemente do período analisado por Sene (2010), em que houve 7 artigos assinados por colaboradores de diversos países, retratando diferentes cenários. Percebe-se que desses 21, 12 artigos discorreram sobre a formação docente de forma ampla; 04 problematizaram a formação de docentes especialistas (cuja atuação restringe-se aos anos finais do ensino fundamental e médio); 3 artigos abordaram a formação de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e, por fim, 02 artigos debruçaram-se nas questões da formação de docentes para a educação profissional.

O ano que possui o maior número de publicações é 2012, com 6 artigos, seguido pelos anos 2009 e 2015 com 4 estudos cada, 2011 com 3 e 2008, 2011, 2013 e 2014, com apenas 1 trabalho por ano. Na análise temática realizada por Sene (2010), entre 1997 e 2007, foram relatados 43 artigos sobre o tema, e os “picos de publicação” corresponderam aos anos de 1997, 2000 e 2005, com 5 em cada ano e, o ano de maior publicação foi 2007, com 8 trabalhos ao todo, conforme observa-se na Figura 1.

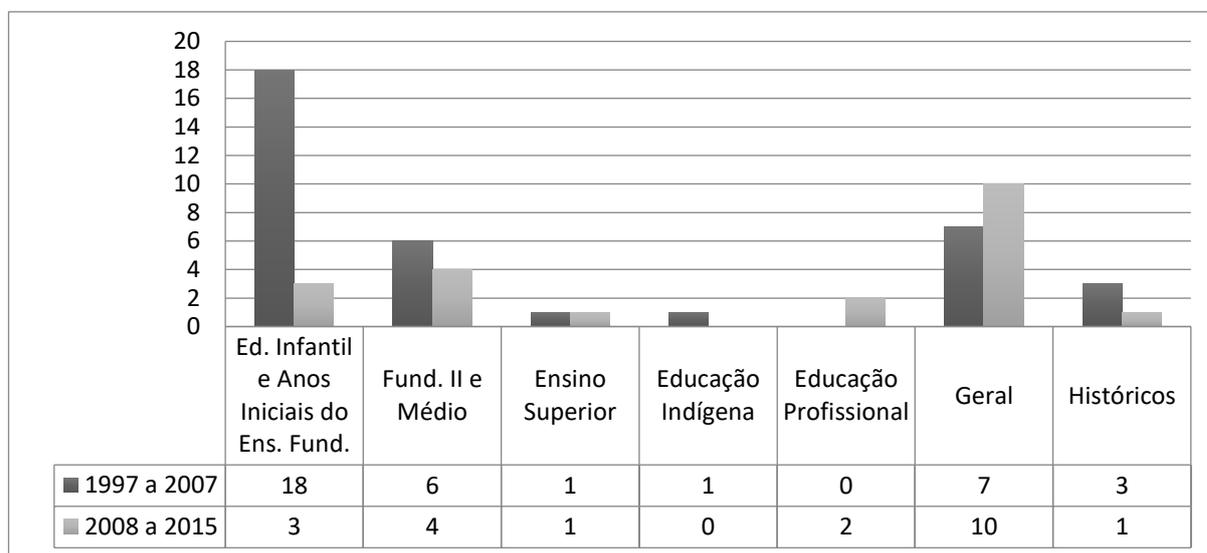
A média de 4,3 publicações por ano, entre 1997 e 2007, passa para 3,0 no período subsequente. A ampla produção discursiva no primeiro período pode ser efeito da promulgação da Lei de Diretrizes da Educação (Lei 9394/96). Entre 1988 e 1996, por exemplo, não houve mais de 3 publicações por ano sobre esse tema (SENE, 2010).

Com o estabelecimento da obrigatoriedade da formação em nível superior para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, dentre outras normatizações trazidas por esta nova LDB (BRASIL, 1996), instituindo a chamada Década da

Educação (1997 a 2007), esperava-se que, ao final deste período, o Brasil tivesse avançado em diversos aspectos relacionados à melhoria da qualidade da educação básica. Nessa aposta, o nível e qualidade da formação docente foram considerados fatores estratégicos.

Assim, entre 1997 e 2007, tal como na pesquisa de André et al. (1999), a análise realizada por Sene (2010) indicou que os discursos incidiam, prioritariamente, sobre as professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que, historicamente, possuíam menor formação profissional, representado em 18 artigos (41,8%) dos estudos analisados. No entanto, o debate não se encerra com o término da Década da Educação. Os achados para o período de 2008 a 2015 evidenciam um cenário diferente, demonstrando uma abordagem dada à educação infantil somente em 3 artigos (14,2%). Percebe-se uma mudança no foco de análise das publicações: a formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deixa de ser enfatizada de forma tão exclusiva e enfática, conforme evidencia a Figura 1.

Figura 1 - Número absoluto de publicações de acordo com as modalidades de atuação docente encontradas no periódico *Cadernos de Pesquisa* no período de 1997 a 2015.



Fonte: Levantamento de dados na revista *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas de 2008 a 2015 e SENE (2010).

Porém, o fato de não haver mais tanta ênfase na formação dos profissionais para a educação infantil e anos iniciais, pode ser por se tratar de um período posterior a um grande

investimento das políticas públicas para a formação destes que resultou na “diplomação” ou “certificação” de milhares de professores no país, pelos chamados Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior, também chamados de PECs, com validação da experiência docente (ANDRADE, 2007; BELLO, 2008; SENE, 2010).

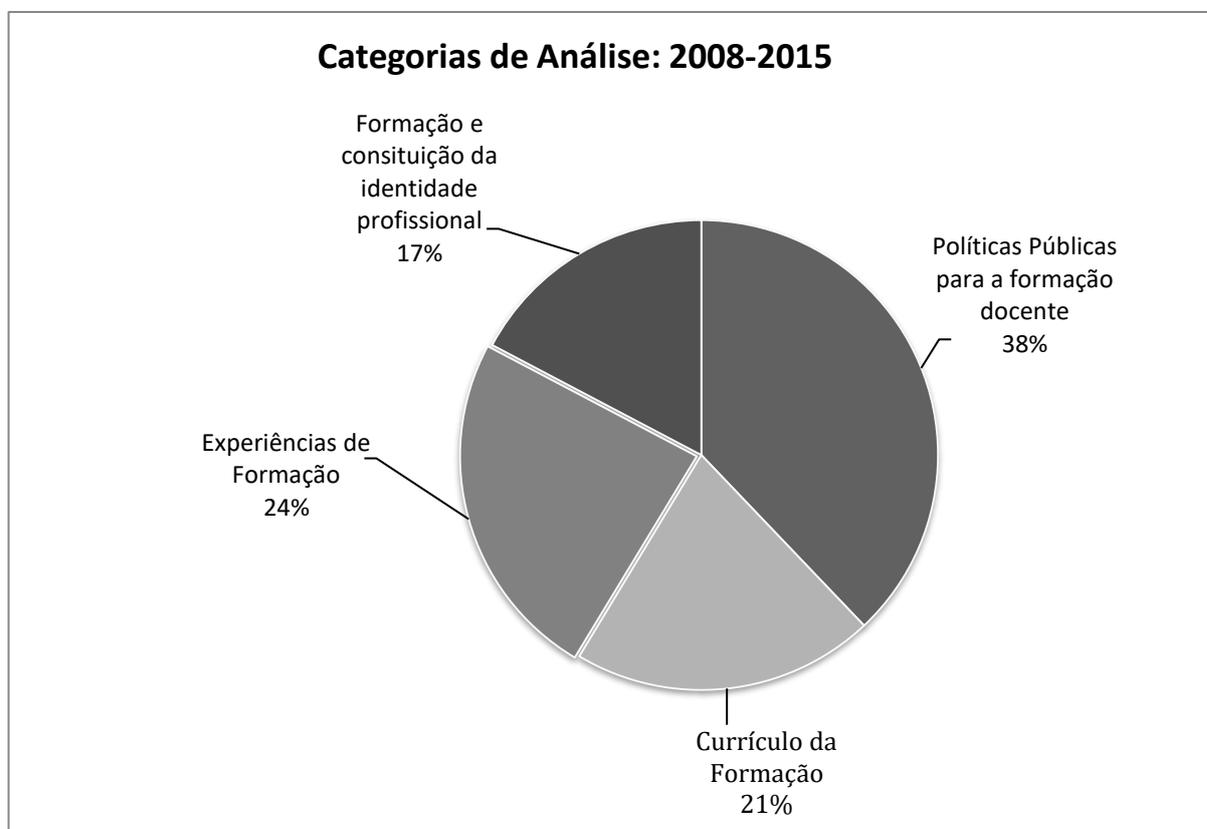
Contudo, as publicações sobre a formação de docentes especialistas, para atuação na segunda etapa do ensino fundamental e médio, mantiveram-se no mesmo ritmo. Verifica-se a partir desses indícios que o foco dos discursos passa a ser nos docentes da educação básica como um todo.

Outro achado refere-se ao silêncio discursivo com relação à formação docente para a educação técnica-profissional entre 1997 e 2007 (SENE, 2010). No entanto, na recente análise, foram encontrados 2 artigos (FARTES; SANTOS, 2011; GARIGLIO; BURNIER, 2014).

Nessa mesma perspectiva, a discussão sobre a formação dos docentes para o ensino superior e indígena contou com apenas 1 artigo cada, no período que se estende entre 1997 e 2015. Essa baixa expressividade discursiva merece uma pesquisa aprofundada para compreensão dos movimentos nesses campos específicos, bem como em outros, também não mencionados, como formação de docentes para a educação especial, comunidades quilombolas, ribeirinhas, dentre outros. Além dessas constatações iniciais, a construção da análise permitiu a comparação dos artigos, identificação de tendências, propostas e disputas em torno de como, onde e quando devem acontecer as ações, programas e políticas voltadas à formação docente na atualidade de forma mais aprofundada.

Os artigos pesquisados foram categorizados em quatro grupos, sendo que um mesmo trabalho pôde ser incluído em mais de uma categoria, sendo elas: 1) Políticas públicas para a formação docente (11 artigos); 2) O currículo da formação (5 artigos); 3) Experiências de formação docente (7 artigos) e 4) Formação e constituição da identidade profissional (5 artigos), conforme consta no Apêndice 1. A Figura 2 ilustra a quantidade e proporção de publicações agrupadas nessas quatro categorias, revelando também uma tendência no enfoque dos autores nas experiências de formação para a discussão e proposição de políticas públicas neste campo.

Figura 2 – Proporção de publicações do *Cadernos de Pesquisa* de acordo com as categorias analisadas* no período de 2008 a 2015.



Fonte: Levantamento de dados na revista *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas de 2008 a 2015.

*Alguns artigos foram classificados em mais de uma categoria de análise.

Políticas Públicas para a Formação Docente

Nesta categoria verificou-se a publicação de 10 artigos que se dispuseram a discutir e propor Políticas Públicas para a Formação docente, em âmbito federal, estadual ou municipal (SCHEIBE, 2011; DAVIS et. al., 2011; FARTES; SANTOS, 2011; BARRETTO, 2012; PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012; SOUSA; BÔAS, 2012; GARCIA; BIZZO, 2013; GARIGLIO; BURNIER, 2014; BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015; LOPES; BORGES, 2015). Ao analisar o papel do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação dos profissionais do magistério (inicial

e continuada), Scheibe (2011) pontua dificuldades tanto com relação à formação inicial quanto à continuada no país, devido à fragmentação das políticas públicas, ao rebaixamento das exigências de formação, rapidez da formação e recursos insuficientes. Esse contexto estaria contribuindo mais para uma “desprofissionalização dos docentes” do que seu inverso.

Nesse mesmo quadro, as condições educacionais bastante abaixo dos padrões atingidos por outros países em patamares semelhantes de desenvolvimento econômico ao do Brasil impuseram a adoção de providências emergenciais, especialmente a formação inicial em serviço e a formação continuada dos profissionais do magistério, **consideradas agendas indiscutíveis nas políticas educacionais** (SCHEIBE, 2011, p. 815, grifos nossos).

Nesse sentido, reafirma o papel primordial das universidades na formação inicial e das possibilidades virtuais para a continuada, defendendo a importância de um Programa Nacional de Formação para Professores da Educação Básica. No entanto, enquanto essa política não se concretiza, não se descarta a necessidade da adoção de “programas emergenciais” de complementação pedagógica e licenciaturas em serviço.

Acerca da formação inicial, Benites, Sarti e Souza Neto (2015) trazem uma inquietação sobre a forma como o estágio supervisionado nas licenciaturas tem se concretizado, como “mera complementação da formação acadêmica, perdendo sua especificidade como oportunidade de aproximação do trabalho docente e espaço de iniciação à docência”, caracterizando-se por certa espontaneidade e improvisação. Reivindicam, portanto, uma regulamentação legal mais específica para o estágio supervisionado, bem como a necessidade de se implementar uma verdadeira articulação entre universidade e escola, promovendo o desenvolvimento de saberes teóricos a partir das práticas.

A discussão sobre a potencialidade do estágio supervisionado só havia aparecido antes com Gomes e Pereira (2009). Em seu artigo, problematizaram a importância do estágio supervisionado para a formação docente e o descaso das políticas que o regulamenta. No período anterior (1997 a 2007), não foi localizado nenhum artigo sobre o tema.

Já o estudo de Sousa e Bôas (2012) apresenta alguns dilemas em torno de como avaliar a qualidade da formação inicial e de docentes já em exercício. Discorre sobre as possibilidades

e limitações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) - com o uso de provas padronizadas para avaliar a qualidade da formação inicial - e do uso das avaliações como o SAEB e a Prova Brasil para avaliar o desempenho de docentes em exercício. Por isso, propõe outra abordagem que não seja exclusivamente focada em aspectos cognitivos do professor ou de seus alunos, dado que a sua profissionalidade se manifesta em contexto, a partir dos diversos saberes desenvolvidos (disciplinares, atitudinais e experienciais).

Fartes e Santos (2011) afirmam que a educação profissional e tecnológica pós LDB (1996) vai além da ideia de ensino profissionalizante. Abrange ensino médio técnico, graduação (tecnólogo) e pós-graduação. Criticam as políticas de formação com o propósito de complementar a formação inicial dos docentes não licenciados, que desconsideram os saberes oriundos da experiência, reivindicando uma formação específica que lhes permita articular o mundo do trabalho e a educação profissional, na constituição de *corpus* de saberes.

Por fim, a pesquisa qualitativa de Davis et al. (2011) fornece um panorama das políticas de formação continuada realizadas em diferentes estados e municípios. Concluem que ela não é vista pela maioria dos gestores educacionais como correção da formação inicial, mas como atualização dos conhecimentos e habilidades para o aprimoramento da profissão. Essa tensão entre o lugar, relevância e legitimidade da formação continuada (ou em serviço) como correção ou complementação da formação inicial em contraposição à sua oferta como direito ao desenvolvimento e atualização profissional não está tão presente, como no período anterior (SENE, 2010).

Em síntese, as proposições de políticas públicas para a formação docente no período apostaram na formação continuada como estratégia para a melhoria da educação básica, uma vez que no período anterior houve amplo movimento político-estatal para a formação inicial em massa dos professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nesse período, também observamos a reivindicação de atenção para a formação do professor que atua na educação profissional, a partir das especificidades desta modalidade, bem como um investimento discursivo numa outra concepção de estágio supervisionado durante a formação inicial do professor, para a melhoria da qualidade da educação no país.

O Currículo da Formação Docente

A respeito do currículo da formação inicial, pode-se verificar a proposição de abordagens voltadas para uma formação multi/intercultural, inclusiva, que considere a diversidade cultural, étnica, social, envolvendo questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, com um total de 6 artigos (SENNA, 2008; GOMES; PEREIRA, 2009; ROHDEN, 2009; LÜDKE; BOING, 2012; MENDONÇA; SILVA, 2015; LOPES; BORGES, 2015).

Senna (2008) propõe resgatar o ensino como especialidade acadêmica a partir da reflexão sobre o currículo das licenciaturas. Em seu artigo, discute o fenômeno do fracasso escolar e a necessidade de a escola ser inclusiva, pois se percebe um estranhamento entre os novos sujeitos escolares (docentes e discentes). Faz crítica ao modelo de formação tecnicista e ao atual que não teria rompido com uma concepção de sujeito universal, bem como citam Gomes e Pereira (2009), em face dos desafios das “violências das e nas escolas”. Assim, contextos de educação intercultural deveriam ser primazia na formação docente, de acordo com esses agentes do campo.

E entre discussões sobre o tempo mínimo de titulação, o regime de curso, a quantidade de horas de estágio, a solução de problemas quanto à adequação entre teoria e prática, enfim, sobre o modo de formação, passou ao largo a discussão essencial quanto ao saber que, objetivamente, o professor precisaria ter para se tornar agente de educação inclusiva (SENNA, 2008, p. 211).

Nessa mesma perspectiva, Rohden (2009), a partir de uma experiência piloto de formação continuada a distância, discorre sobre a necessidade de introduzir temáticas referentes à diversidade no currículo da formação. O trabalho de Mendonça e Silva (2015), a ser aprofundando na próxima seção, aposta na formação continuada e enfatiza a necessidade de a escola colaborar para construção de uma sociedade em que as diferenças identitárias e as deficiências não sejam vistas como desvantagens ou patologias, defendendo uma política de inclusão, uma vez que a exclusão consiste na negação da diversidade. Destaca ainda a importância das condições de trabalho desse profissional para a mudança educacional.

Temos observado que o professor está em processo de (re)significação

permanente, vivenciando um embate histórico (portanto, dialético e contraditório) entre o discurso hegemônico das forças segregacionistas e a construção de novos significados das práticas inclusivas e inovadoras. Dessa forma, abrir questionamentos sobre a formação continuada de professores é fundamental (MENDONÇA; SILVA, 2015, p. 518).

Já Lüdke e Boing (2012) conduzem críticas diretas às faculdades de educação. Propõem que voltem-se para as práticas e saberes docentes, reconduzindo-os para a teorização. Citam a questão da socialização profissional retroativa ao tempo em que os professores eram alunos, como um fator a ser levado em consideração no currículo da formação docente. Acreditam que a universidade pode potencializar o desenvolvimento da profissionalidade docente por meio do realocamento do trabalho no centro da formação, pois ela seria capaz de fazer a ligação entre aspectos pré-profissionais e profissionais, produzindo conhecimentos sobre as práticas.

Por fim, Lopes e Borges (2015) questionam as políticas de currículo de formação docente voltadas a uma perspectiva de mudança social, a partir de um referencial pós-estruturalista.

No registro que aqui defendemos, a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos, é desestabilizada [...], tal como são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade profissional docente preestabelecida (LOPES; BORGES, 2015, p. 498).

Para as autoras, a formação docente é um projeto impossível, necessário e que precisa se perceber como imprevisível para poder avançar. Propõem a ousadia de se admitir os embates políticos entre as diferentes perspectivas de estabilização do discurso sobre a formação:

[...] tendências críticas articuladas a tendências instrumentais; enfoques multiculturais articulados a demandas profissionais; demandas profissionais que se vinculam a interesses institucionais e pessoais específicos e por aí vai, admitindo tensões e contradições que permeiam as propostas curriculares (LOPES; BORGES, 2015, p. 503).

Assim, os trabalhos que discutem o currículo, o conteúdo dos cursos de formação de professores, sejam eles de formação inicial ou continuada expressam insatisfação, reivindicando um rompimento com abordagens que considerem alunos e professores sujeitos universais, que necessitam de saberes técnicos-instrumentais, apostando no potencial da diversidade humana, em uma perspectiva cultural e social da profissão, com ênfase na tematização de saberes e práticas docentes.

Experiências de Formação Docente

Neste eixo foram encontrados 7 artigos que, partindo da reflexão sobre experiências de formação, contribuíram com os discursos neste campo. Diferentemente do período anterior, em que foram localizados artigos discutindo especificamente a formação inicial, os 7 trabalhos discorrem sobre experiências de formação continuada ou contínua, de docentes em exercício (LOPONTE, 2009; REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010; DAVIS, 2011; BEINEKE, 2012; GARCIA; BIZZO, 2013; CHARRÉU; OLIVEIRA, 2015; MENDONÇA; SILVA, 2015).

Os artigos de Loponte (2009) e Beineke (2012) abordam principalmente as contribuições dos saberes docentes para a promoção de experiências de formação diferenciadas: a primeira, não-formal, desinstitucionalizada entre um grupo de amigas e a segunda, ao analisar o potencial da reflexão sobre a formação docente. Enfim, a amizade e a reflexão aparecem nesse contexto, respectivamente, como facilitadora da aprendizagem e como “dispositivo de formação”, reiterando a centralidade do papel de um “outro” próximo, nesse processo de desenvolvimento profissional.

Em perspectiva semelhante, o trabalho de Mendonça e Silva (2015) defende uma metodologia de formação docente que favoreça a inclusão das pessoas com deficiência na escola e discorre brevemente sobre uma experiência junto a docentes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Brasília-DF. Aposta na formação continuada, com a problematização da prática docente a partir do conceito de “clínica da atividade”. O artigo reivindica espaço e tempo, portanto condições de trabalho, para que o “meio associado”, entendido no caso da educação como coletivo docente, possa por meio da linguagem fazer a coanálise de práticas para reorganizá-las e modificá-las (CLOT *apud*

MENDONÇA; SILVA, 2015).

O principal recurso a ser utilizado seriam as gravações em vídeo, segundo Mendonça e Silva (2015), pois a atividade conjunta do sujeito com os outros é a mola propulsora de sua história, e o resultado seria um empoderamento do coletivo e a emancipação educacional, a depender da qualidade das intervenções do formador ou pesquisador, com o entendimento de que “todo o ser humano sabe uma diversidade de coisas e apresenta uma inteligência que não pode ser mensurada como superior ou inferior”. As autoras criticam ainda a escassez de trabalhos acadêmicos que focalizem o diálogo com as práticas pedagógicas e a análise de situações reais de sala de aula, além do desencontro entre as demandas reais do professorado e os cursos de formação oferecidos pelas redes de ensino.

Já a pesquisa de Davis et al. (2011) acerca da formação continuada em diferentes estados e municípios nos fornece um panorama amplo e detalhado das iniciativas das diferentes Secretarias de Educação. O estudo revela que, na maioria das entrevistas, a formação continuada não aparece como correção da formação inicial, mas como atualização dos conhecimentos e habilidades para o aprimoramento da profissão. As autoras identificam perspectivas de formação continuada mais individualistas, focalizadas na figura docente, e outras colaborativas, tomando a escola e o coletivo docente como propulsores do aperfeiçoamento profissional.

Nas perspectivas mais individualistas, espera-se o desenvolvimento da ética e do conhecimento político, a superação dos déficits da formação inicial e o respeito ao ciclo de vida profissional. Com o objetivo de motivar os docentes a atualizar seus conhecimentos, por meio de oferecimento de cursos de curta duração, visando articulação entre teoria e prática, com o uso de oficinas, palestras, seminários, congressos e jornadas. Também foram encontradas experiências de formação continuada terceirizada, bem como menção ao uso dos programas de formação federais, como é o caso do Programa Gestar e Pró-Letramento. Já as abordagens colaborativas tendem a focalizar o Coordenador Pedagógico como principal responsável pelas ações de formação na escola, mas não o único - porque também pode possuir formação limitada e ter pouca autonomia - e a própria escola como lócus de formação contínua e permanente, ao incentivar a experimentação didática, produção de materiais, o

uso de novas estratégias de ensino (DAVIS et al., 2011).

O relato sobre o desenvolvimento da pesquisa-ação realizada por Reali, Tancredi e Mizukami (2010) acerca de um programa de mentoria *online* dirigido a docentes dos anos iniciais do ensino fundamental com até cinco anos de experiência, permitiu às autoras conhecerem melhor as dificuldades enfrentadas pelas professoras iniciantes, colaborando bem com os artigos de Loponte (2009) e Beineke (2012), na proposição e discussão de novos modelos de formação em serviço. Embora o curso fosse a distância, o artigo defende a escola como lócus privilegiado para essa formação, uma vez que as questões do curso partiam de uma realidade concreta, valorizando os saberes advindos da experiência de um outro - mentor, par avançado (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010).

O estudo de caso analisado por Garcia e Bizzo (2013) sobre um programa de formação contínua para professores de Ciências, traz subsídios para o planejamento de novas atividades para a educação a distância de docentes em exercício. Identifica mecanismos de estudo, aprendizagem e dificuldades desse grupo, visando contribuir para a proposição de cursos mais atrativos e eficientes, para minimizar as desistências ao longo do processo. Nesse contexto, apresentam dados de 2010 em que 31,5% dos cursos EaD oferecidos no Brasil eram voltados a docentes de acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Uma das políticas mais eficazes do governo federal, nesse projeto de expansão, foi o lançamento do sistema UAB, que visa, entre outras coisas, democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito no Brasil. A prioridade desse sistema é a formação de professores para a educação básica, com a integração entre instituições públicas de ensino superior de estados e municípios brasileiros (GARCIA; BIZZO, 2013, p. 999).

Os artigos de Garcia e Bizzo (2013) e Reali, Tancredi e Mizukami (2010), dentre outros, evidenciam que as chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação, que foram diversas vezes mencionadas como novas TICs, deixam de ser vistas ou pensadas como novas, foram assimiladas pelos discursos e propostas do campo da formação, deixando de serem alvos de críticas severas, havendo uma maior aceitação desta modalidade na formação continuada (SCHEIBE, 2011).

Por fim, o artigo de Charréu e Oliveira (2015) parte de um relato de prática que teve os diários de aula e portfólios como material para formação docente e avança para um estudo teórico destes recursos. Propõem que o uso dessa metodologia visa qualificar o trabalho do professor e possibilitar uma reflexão sobre a sua própria prática, o que, no entanto, também pode ser usado pelo seu formador, na universidade ou na escola.

Nessa categoria, pudemos perceber uma tematização da forma como o profissional professor aprende, a importância dos pares e coletivos educacionais como propulsores da aprendizagem. Percebemos a defesa de diversos dispositivos de formação como a “tematização de práticas”, a partir de gravações, filmagens e de registros do professor (diários de aula e portfólios). Além disso, o surgimento de outros agentes formativos: como o tutor e o mentor, para além do coordenador pedagógico. Por fim, a continuidade dos cursos de EaD para professores.

Formação e Constituição da Identidade Profissional

Nesta última categoria foram incluídos os 5 trabalhos que discursaram sobre a constituição da identidade profissional docente, discorrendo sobre a importância da escola e dos colegas de profissão, bem como da proposição de políticas públicas para a profissionalização da profissão (GARCIA, 2009; GRIGOLI et al., 2010; PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012; BARRETO, 2012; LÜDKE; BOING, 2012; GARIGLIO; BURNIER, 2014; BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015; CHARRÉU; OLIVEIRA, 2015). A pesquisa de Grigoli et al. (2010, p. 240) conclui que “a escola é o lugar que mais colabora para aprendizagem do professor”. Destaca a importância da rede de relações que se estabelece no contexto da escola, como forma de socialização, construção da identidade e formação, defendendo a escola como locus privilegiado para a formação continuada. Nesse contexto, reivindica o direito de a escola formar e, portanto, *poder*, mais status, no campo da formação (BOURDIEU, 2004).

Placco, Souza e Almeida (2012) se posicionam no campo reiterando o papel do coordenador pedagógico como responsável pela formação continuada docente na escola, além da função de articulador do Projeto Pedagógico e implementador das políticas educacionais. Para tanto, as autoras defendem a proposição de políticas voltadas para uma

formação específica desse profissional, diferente da formação docente, garantindo a construção de sua identidade,

[...] como processo constitutivo do sujeito, produzido e construído nas interações com outras pessoas, [...] permanente e dialético, caracterizado por tensões, entre o que se diz ao sujeito que ele é e o que o sujeito se apropria como seu, em um movimento de identificação, não identificação e diferenciação (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 761).

Nessa discussão sobre a importância de se considerar as especificidades, Gariglio e Burnier (2014) partem da tese de que a educação profissional seria “ofício sem saberes”, na “história de uma política de não formação”, necessitando de marco regulatório. Durante a pesquisa realizada, observaram que os docentes da Educação Profissional (EP) não se percebem como “professores”, mas como profissionais de outras áreas que “dão aula”. Também sinalizam a ausência de maior debate e empenho político, tal como pontuaram Fartes e Santos (2011).

A não percepção dos professores da EP como profissionais da educação é reforçada, num segundo nível, pela carência de estudos sobre a matéria. Acompanhando as características gerais das políticas no campo da formação de professores para o ensino técnico, pode-se afirmar, grosso modo, que estudos sobre a temática, bem como a organização dos educadores em torno de debates a respeito, vêm se desenvolvendo de forma descontínua, muito em função de momentos especiais em que essa formação é posta em questão. Assim, não tem sido construída uma cultura de produção acadêmico-científica na área (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p. 940-941).

Já o trabalho de Barreto (2012), analisa as reformas de currículo desde 1990 com os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros, a partir do conceito de qualidade social da educação, aquela que é para todos, inclusive “os indesejáveis”, põe foco no discurso da identidade do “professor reflexivo”, que tem se difundido, e seus saberes advindos da experiência. De acordo com a autora, as diversas políticas e reformas de currículo no país têm influenciado na constituição dessa profissionalidade docente. Dessa forma, ressalta o poder do discurso legal como um fator para a constituição da identidade docente.

Assim, a discussão sobre a constituição da identidade profissional docente sinaliza uma

tendência nos discursos de propor a valorização da experiência e dos saberes docentes (LÜDKE; BOING, 2012; GARIGLIO; BURNIER, 2014; BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015), uso das narrativas e histórias de vida como dispositivo de formação ou metodologia de pesquisa (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010; BEINEKE, 2012) na constituição de um profissional reflexivo e crítico. Contudo, Benites, Sarti e Souza Neto (2015) advertem sobre a importância de olhar o potencial formativo da escola com cautela.

No cenário nacional, o entusiasmo pelos *slogans* que colocam a escola no centro da formação docente não tem sido acompanhado pela necessária discussão sobre os dispositivos que podem fazer com que os espaços de trabalho dos professores passem a figurar como lugar de formação profissional, desconsiderando inclusive o potencial formativo dos professores experientes na iniciação das novas gerações docentes (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015, p. 103).

Por isso, reivindicam uma formação específica para o docente colaborador, experiente. Citando Tardif³ (2013 apud BENITES, SARTI; SOUZA NETO, 2015), o grande referencial teórico dos artigos analisados seria necessário avançar “da idade do ofício para a idade da profissão”, para que a profissionalização do magistério aconteça.

Nesse contexto, é importante trazer para o debate o artigo de Garcia (2009) que, em sua análise, afirma que a didática propõe o uso das “tecnologias de si” ou o “cuidado de si”, na acepção de Michel Foucault, como indispensável para o fazer docente. Analisa os efeitos produtivos desses discursos de caráter prescritivo, com base em uma moral pastoral e ascética. Nessa perspectiva, o sujeito docente é uma “fabricação”. Cita como instrumentos desse processo as seguintes tecnologias: vivências, relatos de experiências, memórias, autorreflexão, autoconhecimento, autobiografias.

Por fim, Lopes e Borges (2015) polemizam os discursos sobre formação docente ao questionarem a necessidade de configuração de um modelo identitário de formação

³ Citado diretamente em 5 artigos no período, seguido por Perrenoud, mencionado 4 vezes.

profissional docente, seja ele pautado nas ideias de “tomada de consciência”, “professor reflexivo”, “autônomo”, “competente”, “emancipado” ou outras variantes, criticando a racionalidade presente nestes discursos.

[...] A ausência de certezas é nosso antídoto contra o autoritarismo e pode ser alavanca de diferentes formas de mobilização. É o antídoto contra os projetos que se afirmam como únicos, as racionalidades que desconhecem dinâmicas contextuais, os projetos que pretendem traçar diagnósticos e soluções para a formação docente pela via do cálculo ou pelas regulações intensivas, as soluções supostas como salvadoras de **todos** a qualquer preço (LOPES; BORGES, 2015, p. 504, grifos das autoras).

A partir de reflexões pós-estruturalistas, concluem que a diferença em relação às outras proposições discursivas estaria na recusa em defender que temos clareza do que almejamos e do modo como conseguir viabilizar esses projetos, e isto não pode dar-se fora da esfera política (LOPES; BORGES, 2015).

Desse modo, percebe-se a defesa do lugar (e portanto, capital simbólico) da escola, de relações mais horizontais e de saberes da experiência na constituição da identidade profissional do professor em suas múltiplas especificidades de atuação, bem como uma crítica aos jargões e slogans que emergem no campo.

Considerações Finais

Nesta análise, percebeu-se uma grande incidência de pesquisas de campo sobre a formação de docente, talvez como resultado discursivo em relação à proposição de políticas públicas e da produção acadêmica no cotidiano das escolas e dos professores. Também nota-se uma ampla utilização dos conceitos profissionalidade e saberes docentes, porém, também encontrou-se o emprego da categoria “desprofissionalização docente”, como um efeito colateral da situação atual da formação docente no país, revelando uma tensão no campo da formação docente e o quanto as políticas, o currículo, e as metodologias estariam contribuindo para esta profissionalização ou desprofissionalização do magistério.

Entre 2008 e 2015, houve maior ênfase na formação continuada como estratégia para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente dos docentes em atuação na educação

infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, com relação à formação continuada, evidenciou-se a polissemia em torno deste conceito, ou seja, há uma aposta nas modalidades mais colaborativas, coletivas, em detrimento das individuais, evidenciando o coletivo educacional das escolas e dos pares. Porém, houve uma focalização direta do coordenador pedagógico, ou outro formador, e da qualidade de suas intervenções como estratégia para a implementação da formação continuada.

Acerca da formação inicial, os discursos são propositivos no tocante à necessidade de uma aproximação real com as escolas, tanto na teorização dos saberes advindos da experiência, quanto na implementação de um estágio supervisionado que não seja apenas obrigatório e desarticulado. Nesse escopo discursivo, emerge a centralidade da escola na formação profissional, curricular e identitária dos docentes, seja na modalidade da formação continuada ou como campo na formação inicial mediante a realização do estágio supervisionado.

Nesse contexto, são necessários estudos que problematizem como a escola pode contribuir com a formação docente e desta forma, tornar este discurso mais polêmico, ou seja, oportunizando a produção de mais debates e perspectivas sob este aspecto. Há também reivindicação para que o coletivo docente deixe de ser visto como mero consumidor, para ser produtor de conhecimentos.

O grande embate discursivo do período é referente ao currículo da formação docente. Há uma cobrança em relação à metodologia e conteúdo da formação promovida pelas escolas, redes de ensino e universidades no tocante a uma aproximação com as práticas docentes, com o objetivo de promover uma emancipação educacional do coletivo docente e discente. Em contrapartida, fica a sensação que ainda “falta”, seja uma concepção curricular mais articulada às demandas da escola real com a qual o professor se depara, seja uma metodologia mais dialógica entre os saberes acadêmicos e advindos da prática: algo que ainda estaria por vir. Ainda assim, os artigos trouxeram diversas experiências formativas, com diferentes vieses metodológicos e teóricos. Nesse sentido foram encontradas resistências no *campo* estudado, na tentativa de produção de novos saberes e metodologias formativas, questionamento dos currículos e de um “perfil” profissional único ou padrão.

A partir da política educacional instituída pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, esperava-se que após dez anos a qualidade da educação básica tivesse alcançado um avanço considerável, dado o grande investimento na formação docente no período. No entanto, as políticas públicas e os agentes do campo continuam focalizando a formação docente como estratégia principal para a elevação desses índices. Enfim, esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar a análise dos temas, debates e disputas do campo da formação de professores, porém possibilitou algumas das possíveis e tendências deste período pós Década de Educação, até o ano de 2015, tendo como palco um importante periódico na área de Educação.

Referências

ANDRADE, A. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa. Portugal: Edições 70, 2009. 280p.

BARRETTO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, dez. 2012.

BEINEKE, V. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 180-203, abr. 2012.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BELLO, I. M. Cursos e programas especiais no mercado de formação docente. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (Orgs.), **Mercado de Formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, p. 113-128.

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 100-117, mar. 2015.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: _____. (Org.), **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** Tradução Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 mai. 2018.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. DF: MEC, 2001.

_____. **Decreto Federal nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 03 mai. 2018.

CHARRÉU, L. V.; OLIVEIRA, M. O. Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 410-425, jun. 2015.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-849, dez. 2011.

FARTES, V.; SANTOS, A. P. Q. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 376-401, ago. 2011.

GARCIA, M. M. A. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 225-242, abr. 2009.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. Formação contínua a distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 662-681, ago. 2013.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 934-959, dez. 2014.

GOMES, C. A.; PEREIRA, M. M. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 201-224, abr. 2009.

GRIGOLI, J. A. G. et al. A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 237-256, abr. 2010.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015.

LOPONTE, L. G. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 919-938, dez. 2009.

LUDKE, M; BOING, L.A. Do trabalho à formação de professores. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, ago. 2012.

MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 508-526, jul./set. 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à

proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, dez. 2012.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, ago. 2010.

ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 157-174, abr. 2009.

SCHEIBE, L. O conselho técnico-científico da educação básica da Capes e a formação docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 812-825, dez. 2011.

SENE, D. G. A. **Rotas alternativas**: histórias de professoras que não puderam cursar os Programas Especiais de Formação Pedagógica Superior em São Paulo. 2010. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SENN, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 195-219, abr. 2008.

SILVA, O. H. F.; SOARES, A. S. Educação infantil: história e desafios contemporâneos. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 301-320, maio-ago., 2017.

SOUSA, C. P.; BÔAS, L. P. S. V. Avaliação da formação de professores: uma perspectiva psicossocial. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 772-789, dez. 2012.

Apêndice 1

Quadro 1 - Síntese das características dos estudos incluídos na análise de acordo com os autores, ano de publicação, título do artigo, categoria analítica e reflexões do artigo a partir das contribuições no campo da formação docente, publicados em *Cadernos de Pesquisa* 2008-2015.

Autores (Ano de publicação)	Título	Categoria Analítica	Reflexões do artigo no campo da formação docente
Senna (2008)	Formação docente e educação inclusiva	O Currículo da Formação Docente	Pesquisa documental. Faz crítica ao modelo de formação tecnicista e ao atual, que não teria rompido com uma concepção de sujeito universal. Defende uma formação de professores das licenciaturas para atuar junto à diversidade. Propõe resgatar o ensino como especialidade acadêmica a partir da reflexão sobre o currículo das licenciaturas. Em seu artigo, discute o fenômeno do fracasso escolar e a necessidade de a escola ser inclusiva, pois se percebe um estranhamento entre os novos sujeitos escolares (docentes e discentes).
Rohden (2009)	Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios	O Currículo da Formação Docente	Pesquisa qualitativa. Apresenta possibilidades, a partir de uma experiência piloto de formação continuada a distância. Discorre sobre a necessidade de introduzir temáticas

	transversais na formação do professor		referentes à diversidade no currículo da formação.
Gomes e Pereira (2009)	A formação do professor em face das violências das/nas escolas	O Currículo da Formação Docente	Pesquisa qualitativa com utilização de grupos focais, sobre a percepção dos licenciandos a respeito das violências. Crítica ao currículo e metodologia dos cursos de formação e continuada. Problematizam a importância do estágio supervisionado para a formação docente e o descaso das políticas que o regulamenta.
Garcia (2009)	Didática e trabalho ético na formação docente	Formação e Constituição da Identidade Profissional	Pesquisa bibliográfica. Analisa os efeitos produtivos desses discursos de caráter prescritivo, com base em uma moral pastoral e ascética. Afirma que a didática propõe o uso das “tecnologias de si” ou o “cuidado de si”, na acepção de Michel Foucault, como indispensável para o fazer docente.
Loponte (2009)	Amizades: o doce sabor dos outros na docência	Experiências de Formação Docente	Pesquisa qualitativa em que são abordadas as contribuições dos saberes docentes para a promoção de experiências de formação diferenciadas: a primeira, não-formal, desinstitucionalizada entre um grupo de amigas e a segunda, ao analisar o potencial da reflexão sobre a formação docente.
Grigoli et al. (2010)	A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida	Formação e Constituição da Identidade Profissional	Pesquisa qualitativa que destaca a importância da rede de relações que se estabelece no contexto da escola, como forma de socialização, construção da identidade e formação, defendendo a escola como lócus privilegiado para a formação continuada.
Real, Tancredi, Mizukami (2010)	Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo	Experiências de Formação Docente	Pesquisa-ação durante o desenvolvimento de um Programa de Mentoria online pela UFSCar para professores com até cinco anos de exercício profissional. Reivindicam políticas públicas para desenvolvimento profissional docente e sugerem estratégias como o uso das narrativas, casos, ações colaborativas, dentre outros, defendendo a escola como lócus privilegiado para a formação e desenvolvimento docente.
Scheibe (2011)	O conselho técnico-científico da educação básica da CAPES e a formação docente	Políticas Públicas para a Formação Docente	Pesquisa documental. Analisa o papel do Conselho Técnico Científico da Educação Básica da Capes, no contexto das políticas de formação dos profissionais para o magistério da educação básica. Pontua dificuldades tanto com relação à formação inicial quanto à continuada no país, devido à fragmentação das políticas públicas, rebaixamento das exigências de formação, rapidez da formação e recursos insuficientes.

Davis et al. (2011)	Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil	Políticas Públicas para a Formação Docente Experiências de Formação Docente	Pesquisa qualitativa. O estudo fornece um panorama das políticas de formação continuada realizada em diferentes estados e municípios. Concluem que é vista pela maioria dos gestores educacionais como atualização dos conhecimentos e habilidades para o aprimoramento da profissão. Identifica propostas de formação de três categorias: padrão, individualizadas e colaborativas. Ênfase para os saberes docentes.
Fartes e Santos (2011)	Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica	Políticas Públicas para a Formação Docente	Pesquisa Bibliográfica. Explicitam que a educação profissional e tecnológica pós LDB (1996) vai além da ideia de ensino profissionalizante. Criticam as políticas de formação com o propósito de complementar a formação inicial dos docentes não licenciados, reivindicando uma formação específica. Apresentam quatro teses desafiadoras para a implementação da educação profissional e técnica.
Beineke (2012)	A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música	Experiências de Formação Docente	Pesquisa qualitativa com professoras de música. Abordam principalmente as contribuições dos saberes docentes para a promoção de experiências de formação diferenciada, demonstrando o potencial da reflexão sobre a formação docente. Reivindica políticas de formação continuada que levem em consideração o ciclo profissional em que os docentes se encontram.
Ludke e Boing (2012)	Do trabalho à formação de professores	O Currículo da Formação Docente Formação e Constituição da Identidade Profissional	Pesquisa bibliográfica. O estudo apresenta críticas diretas às faculdades de educação. Propõem que voltem-se para as práticas e saberes docentes, reconduzindo-os para a teorização. Citam a questão da socialização profissional retroativa ao tempo em que os professores eram alunos, como um fator a ser levado em consideração no currículo da formação docente. Crítica ao academicismo das universidades e ao aligeiramento da formação inicial.
Placco, Souza e Almeida (2012)	O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas	Políticas Públicas para a Formação Docente Formação e Constituição da Identidade Profissional	Pesquisa qualitativa. Se posicionam no campo reiterando a importância do coordenador pedagógico como responsável pela formação continuada docente na escola, além da função de articulador do Projeto Pedagógico e implementador das políticas educacionais. Para tanto, as autoras defendem a proposição de políticas voltadas para uma formação específica deste profissional (diferente da formação docente), garantindo a construção de sua identidade.

Barretto (2012)	Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes	Políticas Públicas para a Formação Docente Formação e Constituição da Identidade Profissional	Pesquisa documental. Analisa as reformas de currículo desde 1990 com os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros, a partir do conceito de qualidade social da educação. Discute como as políticas curriculares (ciclo, avaliação etc.) interferem na constituição da profissionalidade docente. Identifica o discurso da identidade do “professor reflexivo”, que tem se difundido, e seus saberes advindos da experiência, na constituição de uma outra profissionalidade docente.
Souza e Bôas (2012)	Avaliação da formação de professores: uma perspectiva psicossocial	Políticas Públicas para a Formação Docente	Pesquisa bibliográfica. Apresenta alguns dilemas em torno de como avaliar a qualidade da formação inicial e de docentes já em exercício. Discorre sobre as possibilidades e limitações do ENADE (com o uso de provas padronizadas para avaliar a qualidade da formação inicial) e do uso das avaliações como o SAEB e a Prova Brasil para avaliar o desempenho de docentes em exercício, bem como orientar a elaboração de políticas públicas.
Garcia e Bizzo (2013)	Formação contínua a distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores	Políticas Públicas para a Formação Docente Experiências de Formação Docente	Pesquisa qualitativa. Discorrem sobre um programa de formação contínua para professores de Ciências, que busca contribuir para o planejamento de novas atividades para a educação a distância de docentes em exercício. Ao mapearem mecanismos de estudo, aprendizagem e dificuldades desse grupo, têm como objetivo contribuir para a proposição de cursos mais atrativos e eficientes, bem como podem minimizar as desistências ao longo do processo.
Gariglio e Burnier (2014)	Os professores da educação profissional: saberes e práticas	Políticas Públicas para a Formação Docente Formação e Constituição da Identidade Profissional	Pesquisa qualitativa. Partem da tese de que a educação profissional seria “ofício sem saberes”, na “história de uma política de não formação”, necessitando de marco regulatório. Durante a pesquisa realizada, observaram que os docentes da Educação Profissional - EP não se percebem como “professores”, mas como profissionais de outra área que dão aula, bem como a ausência de maior debate e empenho político para contribuir com a formação deste professor.
Benites, Sarti, Souza Neto (2015)	De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado	Políticas Públicas para a Formação Docente	Pesquisa bibliográfica. Trazem uma inquietação acerca da forma como o estágio supervisionado nas licenciaturas tem se concretizado, como “mera complementação da formação acadêmica, perdendo sua

		Formação e Constituição da Identidade Profissional	especificidade como oportunidade de aproximação do trabalho docente e espaço de iniciação à docência”, caracterizando-se por certa espontaneidade e improvisação.
Lopes e Borges (2015)	Formação docente, um projeto impossível	Políticas Públicas para a Formação Docente O Currículo da Formação Docente	Pesquisa bibliográfica. A formação docente é apresentada como um projeto impossível, necessário e que precisa se perceber como imprevisível para poder avançar. Propõem a ousadia de se admitir os embates políticos entre as diferentes perspectivas de estabilização do discurso sobre a formação
Mendonça e Silva (2015)	A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia	O Currículo da Formação Docente Experiências de Formação Docente	Estudo teórico. Aposta na formação continuada e enfatiza a necessidade de a escola colaborar para a construção de uma sociedade em que as diferenças identitárias e as deficiências não sejam vistas como desvantagens ou patologias, defendendo uma política de inclusão, uma vez que a exclusão consiste na negação da diversidade. Os autores apostam na formação continuada, com a problematização da prática docente a partir do conceito de “clínica da atividade”.
Charréu e Oliveira (2015)	Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais	Experiências de Formação Docente Formação e Constituição da Identidade Profissional	Parte de um relato de prática que teve os diários de aula e portfólios como material para formação docente e avança para um estudo teórico destes recursos. Propõem que o uso dessa metodologia visa qualificar o trabalho do professor e possibilita uma reflexão sobre a sua própria prática, o que, no entanto, também pode ser usado pelo seu formador, na universidade ou na escola.

Fonte: Os autores.

Recebido em: 11/11/2017

Aprovado em: 03/05/2018

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE SUA CONCEPÇÃO E SUAS MODALIDADES

Alexandre Giacomini¹

Everton Lüdke²

RESUMO: O conjunto das questões que permeiam a temática da formação continuada de professores apresenta-se, atualmente, como alvo crescente de análises em eventos - encontros, simpósios, congressos etc. - bem como em periódicos nacionais e internacionais. Nesse sentido, o presente artigo, de caráter qualitativo, tem como objetivos: tecer algumas considerações sobre a concepção de formação continuada e discorrer sobre três atuais tendências de modalidades dos processos de formação continuada de professores - reflexão na ação, pesquisa e história de vida - que podem contribuir para a melhoria da prática docente. A metodologia utilizada fundamentou-se na revisão narrativa de literatura. Espera-se que esta pesquisa possa oferecer uma contribuição significativa na melhoria dos programas de formação continuada de professores, bem como na qualidade do ensino.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. Educação.

CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS: THEORETICAL ASSUMPTIONS ABOUT THEIR CONCEPTION AND THEIR MODALITIES

ABSTRACT: The set of questions that permeate the theme of continuing teacher education is currently a growing target for analysis in events - meetings, symposia, congresses etc.- as well as in national and international journals. In this sense, the present article, of qualitative character, aims to: make some considerations about the conception of continuous formation and to discuss three current trends in the modalities of continuing teacher education processes - reflection on action, research and life history - that can contribute to the improvement of teaching

¹ Doutor em Educação em Ciências. Docente do Colégio Militar de Santa Maria, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro. Santa Maria, Rio Grande do Sul/ Brasil. E-mail: alexandregiacomini10@gmail.com

² Ph.D. em Astrofísica e Radioastronomia pela University of Manchester. Docente da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul / Brasil. E-mail: evertonludke@gmail.com

practice. The methodology used was based on the narrative review of literature. It is hoped that this research can make a significant contribution to the improvement of continuing teacher education programs as well as to the quality of teaching.

Keywords: Continued training. Teachers. Education.

FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES: PRESUPUESTOS TEÓRICOS SOBRE SU CONCEPCIÓN Y SUS MODALIDADES.

RESUMEN: El conjunto de las cuestiones que permean la temática de la formación continuada de profesores se presenta, actualmente, como objetivo creciente de análisis en eventos - encuentros, simposios, congresos, etc. - así como en periódicos nacionales e internacionales. En este sentido, el presente artículo, de carácter cualitativo, tiene como objetivos: hacer algunas consideraciones sobre la concepción de formación continuada y discutir tres actuales tendencias de modalidades de los procesos de formación continuada de profesores - reflexión en la acción, investigación e historia de vida - que pueden contribuir a la mejora de la práctica docente. La metodología utilizada se basó en la revisión narrativa de literatura. Se espera que esta investigación pueda aportar una contribución significativa en la mejora de los programas de formación continuada de profesores, así como en la calidad de la enseñanza.

Palabras clave: Formación continuada. Profesores. Enseñanza.

Introdução

Em anos recentes, entende-se que a educação se insere num ambiente crescentemente complexo, a partir de qualquer lógica, ponto de vista, ou teoria que se escolha. A inclusão de grupos marginalizados tensiona o ambiente escolar, as velhas práticas, os rituais, e requer outras formas de se pensar a educação e a escola. Nesse contexto de mudanças imperativas, é imputado ao professor um papel central como catalisador dessas inovações, porém sem dispor de recursos e de alternativas para dar conta dessa realidade que se apresenta com toda a sua diversidade. De uma formação recebida para trabalhar com públicos homogêneos, o professor passa a trabalhar com grupos cada vez mais heterogêneos, além de lhe ser exigido que desenvolva com seus alunos capacidades de trabalhar em grupo, de resolver problemas, de elaborar, executar e acompanhar projetos, entre outras tantas.

A formação, pautada no paradigma técnico-científico³, já não dá mais conta da preparação desse professor que deve atuar nessa nova realidade. De um tempo de certezas, passamos à constância da incerteza, e é neste tempo e espaço que se situa o professor. Diante dessas problemáticas, a formação continuada de professores tem sido revista, discutida, analisada, tensionada pelos pesquisadores da área.

O conjunto das questões sobre formação continuada de professores apresenta-se como alvo crescente de análises em eventos - encontros, simpósios, congressos etc. - e em periódicos nacionais e internacionais. Nos últimos anos, têm-se testemunhado um retorno dos professores ao centro de interesses das políticas públicas educacionais, conforme aponta Nóvoa (2009, p. 2).

Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores.

Essa ideia também é confirmada por outros estudiosos (ANDRÉ, 2000; ROMANOWSKI, 2002; GATTI; BARRETO, 2009) ao certificar que os pesquisadores, acadêmicos, educadores, políticos da área da educação e associações profissionais envolveram-se com a temática da formação continuada de professores nas últimas décadas. Esse aumento contínuo do interesse pelo tema pode ser constatado por meio do levantamento de pesquisas em teses e dissertações, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tanto no período de 1990 a 1998 por André (2000) e Romanowski (2002), como no período de 2006 a 2009 por Gatti e Barreto (2009).

Dessa forma, o presente estudo se torna relevante, pois a passagem para uma visão de educação que se considera mais coerente com teses e propostas epistemológicas

³ A formação do professor, segundo esse paradigma, caracterizou-se pela fragmentação do processo educativo, pela redução do fazer pedagógico ao cumprimento de normas e técnicas, bem como pelo trabalho pouco criativo herdado do positivismo e que esteve presente no período do fordismo/taylorismo (KUENZER, 1999).

contemporâneas passa, incontestavelmente, pela formação continuada de professores, bem como, ampliar as discussões em torno desta temática é necessário e urgente. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivos: tecer algumas considerações sobre a concepção de formação continuada; discorrer sobre três atuais tendências de modalidades dos processos de formação continuada de professores - reflexão na ação, pesquisa e história de vida - que podem contribuir para a melhoria da prática docente.

Para alcançar tais objetivos, o estudo, de caráter qualitativo (GIL, 2007), fundamentou-se na metodologia da revisão narrativa de literatura. Segundo Bernardo, Nobre e Jatene (2004), as revisões narrativas de literatura são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o estado da arte de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual; além disto, não informam as fontes de informação utilizadas, a metodologia para busca das referências, nem os critérios utilizados na avaliação e seleção de trabalhos.

Corroborando nessa linha, Rother (2007, p. 5) aponta que artigos de revisão de literatura:

[...] têm um papel fundamental para a educação continuada, pois permitem ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica em curto espaço de tempo”, no entanto, eles “não possuem metodologia que permita a reprodução dos dados e nem fornecem respostas quantitativas para questões específicas.

Dessa forma, este trabalho foi desenvolvido a partir de material já elaborado e constituído principalmente de livros, artigos científicos e dados encontrados em sites da Internet, bem como, nas contribuições de vários pesquisadores, estudiosos e autores, caracterizando-se assim num estudo para conhecer as principais concepções científicas sobre o tema.

Concepções que Balizam a Formação Continuada de Professores

Inicialmente, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre a concepção de formação, já que o foco deste estudo abarca a formação continuada de professores. Para isso, buscou-se a autora Bicudo (2003, p. 25), que interroga o significado de formação. Essa

pesquisadora, ao refletir sobre elementos teóricos de autores de História da Educação Ocidental, põe em relevo a aceção de formação.

Segundo Bicudo (2003, p. 31, grifo da autora) o significado de formação envolve:

[...] a idéia (*sic*) de perseguir a forma ideal, construída mediante a consciência do modo de vida de um povo, de seus anseios, usos e costumes, códigos de honra, valores prezados, da força que move as pessoas na direção da percepção do *dever* e que as faz se sentirem orgulhosas pelos seus feitos. Mas nunca assumido, o *ideal*, como uma forma perfeita que submetta a *formação* a um modelo que a aprisione dentro de limites rígidos. Ideal tido como o que imprime direção ao movimento. Porém, movimento que se efetua com o que se move, e isso que se move também tem sua força, o que significa que a *forma* não pode conformar a *ação*, mas a própria *ação*, ao agir com a *matéria*, imprime nela a forma. Há, portanto, um jogo entre *ideal*, entendido como forma que imprime direção, *ação*, movida pela força imperante que vigorosamente impele a pessoa para um ato, e que brota do sentimento de *dever* e de orgulho, por ter conseguido tornar-se o que se tornou, e *matéria*, constituída pela realidade de vida do povo, que abrange sua historicidade, seus mitos, seus modos de advertir, de impor preceitos, comunicar conhecimentos e aptidões profissionais.

Desse modo, a autora enfatiza que a compreensão de formação está atrelada às inter-relações entre forma, ação, matéria determinadas pela lucidez do modo de vida de um povo, revelando valores, ideais, conhecimentos, mitos, práticas de vida e significados.

A partir dessa discussão inicial, dá-se continuidade ao delineamento das compreensões que permeiam a formação de professores. Nesse sentido, é importante, neste momento, optar por uma terminologia adequada ao se referir à formação do educador, a fim de dar prosseguimento nesse estudo teórico e evitar uma carga semântica de termos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a formação continuada aparece sob várias formas: capacitação em serviço, educação continuada, aperfeiçoamento profissional continuado, programas de capacitação e treinamento em serviço. De acordo com Marin (1995), educação permanente, formação continuada, educação continuada são termos que podem ser colocados na mesma família, uma vez que são correlatos. Apesar de existirem nuances entre esses termos, é possível considerá-los como complementares e não como contraditórios, já que colocam como base da formação de professores o conhecimento que se constitui no suporte das interações que possibilitam a superação dos problemas e das dificuldades.

Assim, neste trabalho, optar-se-á pela expressão formação continuada, uma vez que ressalta a ideia de um processo permanente de construção, de desenvolvimento e de amplitude do professor, bem como que se insere como elemento de socialização e crescimento pessoal e profissional, capaz de interferir na melhoria de seu trabalho no contexto escolar. Além disso, esse termo escolhido é usado pela maioria dos educadores que apontam para a discussão e/ou para a proposição de projetos que levam em conta um professor inserido em um contexto – social, histórico, político e cultural – que tem como função trabalhar o conhecimento culturalmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade (MAZZEU, 1998; PIMENTA, 2002; GATTI, 2003; GEGLIO, 2003).

Garcia (1995) aponta uma compreensão para a formação continuada de professores como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com finalidade formativa, realizadas individualmente ou no coletivo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem. Para Canário (1998), a formação continuada de professores é vista, segundo uma perspectiva contextualizada, como um processo de formação inacabado e de permanente elaboração e reelaboração desse profissional e de sua construção da identidade. Ela não pode ser entendida apenas segundo uma perspectiva de reciclagem, ou seja, de complementação de estudos da formação inicial. O autor também acrescenta que é no espaço da escola que o professor vai construir sua identidade profissional, por meio de um processo coletivo de formação continuada na qual abarque a prática docente, seus saberes e fazeres, suas experiências e suas necessidades, com o objetivo de proporcionar as mudanças necessárias no tocante a sua profissão, bem como superar deficiências históricas dos modelos de formação.

Nessa mesma linha, Nóvoa (1991) assevera que a escola é vista como *locus* de formação continuada do professor, pois é nela que o educador constrói e desconstrói sua aprendizagem, troca saberes e experiências, efetua descobertas e articula novas posturas na sua práxis. Nesse sentido, o autor adverte:

A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática [...] deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se

estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30).

Conforme Nóvoa (2002), a formação continuada de professores se localiza entre dois arcabouços: o da pessoa do professor – no qual a identidade do docente é construída por meio do esforço investido em si mesmo e pela sua autonomia na busca de um trabalho bem feito – e o da organização escolar e seu projeto educativo – no qual a preocupação com a mudança de paradigma dos professores está atrelada ao contexto das instituições, por meio de programas articulados às suas necessidades formativas. Corroborando nessa discussão, Candau (1996) destaca três pressupostos básicos acerca da formação continuada de professores, que estão em evidência no atual contexto e são considerados pertinentes entre os profissionais da educação. São eles:

- 1) A escola deve ser vista como *locus* de formação continuada. Segundo Candau (1996, p. 144): “[...] considerar a escola como *lócus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores.”
- 2) A valorização dos saberes da experiência docente: os balizadores de todo processo de formação continuada têm que levar em consideração o saber, o reconhecimento e a valorização do saber docente.
- 3) A consideração do ciclo de vida dos docentes: para um adequado desenvolvimento do processo de formação continuada, é necessário levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, tendo em vista que, as necessidades e os problemas decorrentes dos professores na fase inicial, daqueles que possuem mais tempo de experiência e dos que estão no final de carreira são diferentes. Portanto, não se podem oferecer situações de formação padronizadas e homogêneas.

Nesse escopo, o Decreto nº 6.755/2009, no artigo 2º, inciso XI incrementa a discussão e aponta a formação continuada “como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2009).

De acordo com Lima (2001), a formação continuada de professores pode estar articulada a dois princípios de concepção marxista: o trabalho como esfera produtora da vida humana e a práxis da atividade docente. Desse modo, Lima (2001, p. 30) entende que a formação continuada é um processo de interdependência entre o conhecimento, a atividade docente e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva catalisada pela práxis. Além disso, para que ela seja confirmada na prática é necessária sua vinculação com a vida, os sonhos e o ofício do professor.

Segundo Freire (1996), a formação continuada de professores está inserida no contexto educacional, a partir das ideias calcadas no educador como sujeito inacabado e em contínuo processo de mudança e transformação de sua prática educativa, bem como, ela deve ser orientada prioritariamente pela reflexão crítica permanente. Nesse sentido, para esse autor, o exercício da reflexão crítica e o permanente movimento de procura pela formação constante/contínua levará o educador a transformar sua prática docente de curiosidade inicialmente ingênua e crítica para epistemológica.

Outro aspecto levantado por Freire (1996), no tocante à formação continuada, é que o professor é um sujeito inerentemente pesquisador, ou seja, a promoção da pesquisa aliada à prática reflexiva crítica é algo que está no seio deste profissional, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p. 32). Desse modo, conforme o autor, é importante que o professor, nessa busca constante pela sua formação permanente e continuada, tenha consciência do que faz e de seu significado, que estabeleça o confronto de como era a situação e como está sendo desenvolvida, e de como é possível reconstruir para fazer coisas diferentes das que sempre fazemos.

Nesse escopo, depreende-se que a formação continuada de professores necessita estar articulada aos fazeres na e da escola, bem como, requer uma formação compartilhada e também pode ser uma autoformação, uma vez que os professores reconstróem os seus saberes e experiências cotidianamente vivenciadas. Ainda, sob esse prisma, os desejos, as intenções pessoais dos professores que os levam a determinadas ações pedagógicas são moldados culturalmente pelos “outros” docentes que convivem no mesmo contexto e que com suas expectativas e práticas se tornam referências, matrizes do desempenho de sua tarefa, o que mostra que esse quefazer, embora traga em si a dimensão da singularidade,

mescla a dimensão social e é sempre empreitada coletiva. Para colaborar nessa discussão, apresentam-se na próxima seção três atuais tendências de modalidades dos processos de formação continuada de professores que podem contribuir para a melhoria da prática docente.

Processos de Formação Continuada de Professores

O texto a seguir apresenta os atuais processos de formação continuada de professores: reflexão na ação, a contribuição da pesquisa na formação docente e as contribuições das histórias de vida na formação de professores.

Reflexão na ação

Uma das formas mais difundidas de formação continuada de professores é a reflexão na ação, em que se destaca a importância do pensamento prático dos professores. Segundo Zeichner (1993), os processos reflexivos exigem atitudes e disposição. Entre as atitudes identificadas estão: mentalidade aberta, responsabilidade e entusiasmo. Nesse modelo, a prática é o eixo central, o ponto de partida da reflexão. A clássica separação entre teoria e prática é superada por uma relação permanente entre elas. A prática constitui mais que um campo de aplicação, é um processo de investigação; o pensamento prático assume uma perspectiva holística, um todo. Ela constitui momento criativo, próprio para invenção, para a diferença.

O pensamento prático não é ensinado, mas pode ser aprendido e geralmente pressupõe a participação dos envolvidos; a intervenção do tutor, do supervisor é de questionamento reflexivo; os centros de formação constituem escolas de desenvolvimento profissional; a valorização da experiência inclui a própria formação do formador. Nesse processo, os métodos de investigação etnográficos e qualitativos podem representar diferenciais de qualidade significativa (ZEICHNER, 1993).

Recomenda-se que a efetivação de processos de formação continuada de professores com base na reflexão seja organizada em “grupos de investigação” para que a prática possa ser refletida na escola, coletivamente. Nesse sentido, Pimenta (2002) alerta que a teoria e a

prática são inseparáveis na profissionalização docente, os saberes teóricos se articulam aos saberes da prática, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.

Para essa mesma autora, a organização dos grupos colaborativos de investigação da prática envolvendo professores requer condições para a sua implementação, caso contrário constituem discursos ou novos modelos de formação, que serão esvaziados de significação na mudança da ação e profissionalização continuada do professor. As maiores barreiras, segundo Pimenta (2002), para a introdução de um programa de formação continuada de professores de reflexão na e sobre a prática são os saberes e a cultura escolar e a cultura universitária, pois a estrutura de formação tradicional tem sido primeiro fornecer conhecimentos e depois desenvolver a prática.

Nessa visão, é válido sinalizar que os campos teóricos dos processos reflexivos incorporam a experiência como possibilidade de promover mudanças nos sujeitos, uma epistemologia da prática por meio da problematização, análise e reflexão. O conhecimento da ação não a precede, pois está na ação e se torna um hábito; os desafios diferenciados exigem novos modos de ação, os quais necessitam da reflexão sobre a reflexão na ação. Nesse processo, há uma valorização da pesquisa na ação profissional, a reflexão é base para o professor pesquisador de sua prática.

Depreende-se a partir desse escopo, que a produção do saber docente, a partir da prática, precisa superar o praticismo e a individualização; a reflexão por si só é insuficiente para resolver os problemas educativos. Além disso, pode ocorrer uma banalização dos processos reflexivos pela sua simplificação e gerar uma limitação da identidade epistemológica dos processos de formação de professores, por limitar a ação docente aos espaços da sala de aula. É necessário que linguagem, sistema de valores, processos de compreensão e a forma de definição do conhecimento estejam incluídos na pesquisa do professor sobre sua prática.

Para Libâneo (2002), a reflexividade pressupõe:

- 1) Autoanálise: um voltar-se sobre si mesmo, como se dobrasse o próprio processo de conhecer, é uma tomada de consciência sobre os atos, um conhecimento do conhecimento que se sabe, um pensar sobre si para formar-se, para formar uma teoria e reorientar a própria prática;

- 2) A relação entre a reflexão e as situações da prática, não como o início da análise, mas considerando a situação concreta, a experiência pensada com posterior redirecionamento, produzindo a ação-relação entre os atos realizados e as transformações produzidas;
- 3) Uma realidade que existe e pode ser captada pela reflexão, um esforço para captar o movimento, as relações e nexos para construir uma explicitação do real. Trata-se de construção teórica, uma prática-teoria crítica de caráter político, verificando as condições que produzem a alienação, injustiças e relações de dominação, o que exige rigor e crítica.

Segundo Libâneo (2002), o movimento dos anos de 1960, nas associações estudantis, permitiu a formação da consciência crítica dos militantes e impôs rumo à maturidade do conhecimento e da busca de liberdade. Já, durante os anos de 1980, o movimento de reflexão contribuiu para a consciência crítica, por buscar nexos internos e suas relações sociais, além de favorecer a percepção de significados e da diversidade existente no sistema educacional. O autor ainda aponta que as posturas neoliberais dessa época se direcionavam para uma racionalidade instrumental.

Assim, nesse panorama, a postura crítica pressupõe o desenvolvimento de uma reflexão que realiza o distanciamento da prática para vê-la, entendê-la, avaliá-la, incorpora o senso comum sobre as práticas numa perspectiva de apropriação teórico-prática das atividades em contextos concretos da ação docente. A atividade se impõe pela necessidade de pensar sobre ela. O professor na sala de aula necessariamente terá uma ação – a consciência sobre essa ação é que a qualifica para além dela – o que permite perceber seu significado.

A contribuição da pesquisa na formação docente

Outra perspectiva está em considerar a pesquisa como possibilidade de compreender a prática e constituir indicativos teóricos, ampliando o saber docente. Nesse contexto, a pesquisa atua como possibilidade de profissionalização e autonomia do professor.

A pesquisa, ao considerar os objetivos da escola, favorece a socialização sistemática do conhecimento científico, integrando as gerações no ideário da sociedade moderna para uma nova cultura, além disto, permite o desenvolvimento de habilidades de investigação e de análise, superando interpretações baseadas no conhecimento tácito. O movimento de valorização da pesquisa na formação de professores, especialmente a chamada investigação-ação, tem sua origem nos anos 1960, na Inglaterra, nos currículos formulados pelas escolas de inovação. Esse movimento no Brasil, segundo André (2000), ocorreu mais recentemente, no final dos anos de 1980 e intensificou-se na década de 1990. Para essa autora, uma das principais contribuições são as investigações e reflexões sobre: qual é a natureza dos conhecimentos produzidos pela pesquisa? Como é possível formar o professor pesquisador? Que condições o professor tem para realizar a pesquisa?

Os questionamentos realizados por Santos (2001) sobre os dilemas e perspectivas da relação ensino-pesquisa apontam para os seguintes problemas: a pós-graduação foi ampliada, mas não revela contribuições significativas para a melhoria dos recursos de graduação, pois é pequena a relação entre ensino e pesquisa. Nesse enfoque, cabe comentar que nas universidades têm ocorrido o privilégio da pesquisa, que geralmente utiliza a maioria dos recursos existentes, propicia um maior “status” aos pesquisadores; todavia, é urgente que seja priorizada a articulação entre o ensino e a pesquisa, sobretudo nos cursos de formação de docentes.

Schön (1992) indica que o profissional reflexivo elimina a distância entre a pesquisa e a atividade profissional. Argumenta que há seriedade nas reflexões realizadas pelos professores e defende que deve ser abandonada a postura que distingue as reflexões produzidas pelos professores e a pesquisa.

Desse modo, é importante ressaltar que os professores identifiquem os problemas de ensino que vivenciam no seu cotidiano e procurem propostas de solução existentes na literatura. Além disso, destaca-se que em suas experiências, os docentes possam colocar em ação as alternativas planejadas e possam corrigir os desvios se utilizarem a observação e reflexão. Portanto, a pesquisa ajuda a encontrar soluções e a lidar com pressupostos e representações, torna o professor um produtor do conhecimento e não apenas consumidor, bem como, gera uma descrição como conhecimento teórico a partir do conhecimento prático.

Os estudos realizados por Zeichner (1993) sobre a formação reflexiva de professores procuram induzir os mestres a realizarem análise crítica da prática, como participantes de projetos de pesquisa, por meio de estudos etnográficos e da pesquisa-ação, que privilegia os estudos de casos. As preocupações de Perrenoud (1993) apontam para as questões relacionadas ao tipo e finalidade da pesquisa na formação inicial. Indica que a pesquisa pode favorecer a participação dos futuros professores em investigações, realizando o confronto de dúvidas e incertezas com a apropriação dos conceitos. Segundo o autor, a pesquisa desenvolve habilidades como: motivação, curiosidade, vontade de encontrar explicações, constatação de que as necessidades são de natureza complexa e reflexão sobre a tomada de decisão.

Nesse horizonte, é importante considerar que a prática reflexiva não pode ser considerada metodologia de pesquisa, ou seja, não se trata do desenvolvimento de professores pesquisadores, mas de trabalhos conjuntos entre professores e pesquisadores em que é possível empreender o refinamento de suas metodologias de pesquisa e de ensino, compartilhar problemas e encontrar alternativas de encaminhamentos. Sacristán (1998) indica como aspectos a serem consideradas na realização da pesquisa as condições de trabalho e a formação cultural do professor. Para o autor, o problema da formação para a pesquisa é muito mais complexo, pois os conhecimentos construídos ao longo dos cursos de formação não contribuem para a intensificação do pensar. Dessa forma, recomenda-se que os professores incorporem em seu cotidiano e na prática docente a realização constante da pesquisa e a tornem uma cultura de investigação.

As análises realizadas por Charlot (2006) indicam que a pesquisa educacional não entra na sala de aula, e não é direcionada para estabelecer a relação teoria-prática; os professores não estão em contato com a universidade e acham a pesquisa um processo que demanda muito tempo e esforço sem resultados efetivos para melhorar a prática pedagógica, o que gera o afastamento da pesquisa na sala de aula. Destaca diferenças entre o ensino e a pesquisa, em seus fins e métodos, tais como: o ensino é global, a pesquisa analisa, o ensino tem objetivos a serem realizados. O professor decide imediatamente em sala de aula sem tempo suficiente para refletir.

Soares (2001) ressalta que os professores, ao realizarem pesquisa, apreendem e

aprendem processos de produção do conhecimento. Destaca que a investigação faz parte de qualquer atividade, o que não significa construir-se pesquisa em sentido estrito. No entanto, pondera sobre a necessidade de formar um docente inquiridor, questionador, que problematiza criticamente a sua prática, para o desenvolvimento de uma atitude ativa, autônoma, criativa e comprometida. O papel da “pesquisa” não é dizer o que o professor deve fazer, mas ajudá-lo a melhor entender o que está acontecendo na sala de aula.

Do conjunto dessas reflexões é possível depreender que a integração entre ensino e pesquisa favorece a melhoria da formação docente, mas a pesquisa acadêmica não altera o estado atual das coisas, além de não ser a única forma de qualificar um profissional. Esse movimento colocou novas perspectivas no campo da ação docente, em que investigar, questionar, confrontar é necessário independente de se atribuir o rigor da pesquisa a esse tipo de atividade do professor.

É importante frisar que o professor pesquisador que prioriza por lutar pela sua formação continuada, faz da pesquisa a base do ensino, amplia as capacidades e aperfeiçoamento autogestionado de sua prática. Além disso, entende as possibilidades do desenvolvimento do currículo como o meio de pesquisa em contraposição a uma postura técnica limitada à execução; introduz na ação cotidiana uma postura autocrítica. Ademais, a importância da pesquisa no desenvolvimento profissional do professor favorece também o seu crescimento como agente de mudança e, conseqüentemente, a produção da teoria crítica em educação.

As contribuições das histórias de vida na formação de professores

Outro processo de formação docente considera como método a reflexão a partir da história de vida, construção do memorial ou da autobiografia, em que a prática e as experiências vivenciadas são fundamentais para a realização da análise. O debate sobre a objetividade e validade científica, do recurso de histórias de vida, tem sido objeto de discussões tanto da Psicologia como na Sociologia.

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 19) afirma que:

[...] a qualidade heurística destas abordagens, bem como as perspectivas de mudança de que são portadoras, residem em grande medida na

possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes.

Além disso, para esse autor, as autobiografias mantêm o sujeito orientado para os temas nos quais a sociologia está interessada e são advindas da história individual de relações com a vida escolar, o conhecimento, os professores e o aprendizado.

Os pressupostos fundamentais com relação às possibilidades dos textos autobiográficos vinculam-se à possibilidade de compreender a metodologia de formar professores, considerando processos reflexivos sobre sua própria memória, percebendo como esta memória pode conter as “transações passadas com a instituição escolar”. Ao longo de sua vida, “o sujeito constrói o seu saber ativamente, num processo que se faz por avanços e recuos construindo relações específicas com o saber e o conhecimento que acabam por se encontrar no cerne da identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 20). Trata-se de produção de sentidos sobre as experiências de vida, que se relacionam com o processo de formação.

Nos cursos de formação de professores, essa dimensão pode ser potencializada pelas experiências de vida diretamente relacionadas com o processo de formação, pois o futuro professor, durante sua vida escolar, foi objeto da ação de muitos professores, e sua ação profissional será trabalhar com o saber que será adquirido pelos seus alunos em formação. Dessa forma, analisar as histórias de vida possibilita aos indivíduos se aperfeiçoarem, contextualizarem o presente, situarem os acontecimentos ao longo do desenvolvimento profissional. Explica por que fazemos o que fazemos, oferece uma oportunidade de reapreciação, sugere possibilidades de mudança, revela as tendências temporariamente submersas. É um exame detalhado do cotidiano: a busca pela satisfação profissional. As histórias de vida nunca são as mesmas. O essencial da formação reside no processo.

Nóvoa (1992) aponta algumas referências na construção de história de vida:

1. Contexto familiar: como o lugar que marca o processo de autonomização – as pessoas que exercem influência são evocadas nos momentos decisivos; este processo relacional tem semelhanças com o processo de socialização.
2. Processo de escolarização: os professores, os colegas, os acontecimentos – fracasso e sucesso que condicionam às decisões posteriores.

3. Vida profissional: valorização da carreira, responsabilidade pelos erros e pelas decisões, as situações relacionais – significação alta.

Em suma, os processos de reflexão possibilitam a construção da autonomia do sujeito, sua responsabilização e interiorização de valores e significados. Os procedimentos incluem discussões em grupo entre os professores responsáveis pelo processo: a busca de eixos articuladores recorrentes no grupo que possam ser, de algum modo, significativos. Organização de um quadro de recorrências e ressonâncias para propiciar oportunidades para que as pessoas situem as suas histórias de vida e as decisões profissionais.

Consideração Finais

Depreende-se, a partir do conjunto de discussões teóricas realizadas neste artigo, que a formação continuada de professores é uma exigência para os tempos atuais, pode-se afirmar que ela acontece em *continuum*, tendo como preocupação a instrumentalização para a prática docente, para atuar no mundo e no mercado de trabalho. Uma das sinalizações desta pesquisa é que a formação continuada em serviço no *locus* da escola pode contribuir para que exista um conjunto de ações voltadas à formação do professor, mas, sobretudo, haja uma progressividade do que o professor faz do seu trabalho, das suas práticas, dos seus saberes acumulados no exercício da docência e nas suas próprias investigações teóricas. Além disso, ele passa a enxergar a possibilidade de desenvolvimento profissional centrada na escola enquanto instituição de trabalho.

Ressalta-se que as três atuais tendências de modalidades dos processos de formação continuada de professores - reflexão na ação, pesquisa e história de vida - podem contribuir para a melhoria da prática docente. Refletir sobre as questões que envolvem a formação continuada de professores nunca será um foco esgotado, por isto considera-se que este estudo poderá contribuir para as instituições escolares, uma vez que elas, via de regra, encontram-se em processo de melhoria na qualidade do ensino, bem como não podem perder de vista a sua responsabilidade social e educacional.

Por fim, as possibilidades abertas por este trabalho certamente suscitarão novas

pesquisas, novas descobertas, outras construções, que levantarão novos problemas. Eles serão subsidiados pelas ideias e diretrizes aqui desenvolvidas, mas abrirão outras lacunas e contradições; buscarão nós e ligações com outros conceitos e teorias. Dessa forma, isso representa o desafio para sobrepujar os conflitos e os desequilíbrios e atingir um novo patamar de desenvolvimento acerca do campo de investigação da formação continuada de professores.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil 1990-1998. In: CANDAU, V. M. F. (Org.), **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-99.

BERNARDO, W. M.; NOBRE, M. R. C.; JATENE, F. B. A prática clínica baseada em evidências. Parte II: buscando as evidências em fontes de informação. **Rev Assoc Med Bras.**, v. 50, n. 1, p. 104-108, 2004.

BICUDO, M. A. V. A Formação do Professor: Um Olhar Fenomenológico. In: _____. (Org.), **Formação de Professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru: EDUSC, 2003. p. 7-46.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 09 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 ago. 2015.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs), **Formação de professores**: tendências atuais: São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan.-abr. 2006. p. 7-18.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, (Coleção Leitura).

- GARCIA, M. C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, EUB, 1995.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 set. 2015.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GEGLIO, P. C. **Formação Continuada de Professores e mudança de prática: uma análise a partir da narrativa de professores**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.), **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.
- LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, n. 36, p. 13-20, 1995.
- MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 44. p. 59-72, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 set. 2015.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: _____. (Org.), **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.
- _____. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa 2002.
- _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.), **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paul Enferm.** v. 20, n. 2, p. 5-6, 2007.

SACRISTÁN, G. Os professores como planejadores. In: SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. A. I. (Orgs.), **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.), **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 11-26.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SOARES, M. B. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. **Cadernos ANPEd**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 103-118, 1993.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 06/01/2018

Aprovado em: 16/03/2018

INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO DO REFUGIADO: REFLEXÕES INICIAIS A PARTIR DO CONTEXTO EDUCACIONAL

Poliana Fabíula Cardozo¹

Vinícius Alves da Silva²

RESUMO: O presente artigo versa sobre a temática dos refugiados no viés da educação, abordando de forma preliminar a inclusão e a integração do aluno refugiado no âmbito escolar a partir de uma análise das leis educacionais. Visa contribuir para o debate na medida em que objetiva conduzir, de forma introdutória, uma análise acerca da inclusão e da integração do aluno refugiado em uma perspectiva das leis que regem a educação. A abordagem metodológica se fundamenta em uma análise teórica documental no campo da educação, contemplando as leis educacionais. Os resultados apontam que a educação ainda precisa trilhar os caminhos da inclusão, pois deixa falhas, não permitindo a consolidação de um processo educacional inclusivo, com programas educacionais específicos. Mostra-se muitas vezes limitada e exclusiva não permeando o sentido mais concreto da educação do futuro.

Palavras-chave: Educação. Refugiados. Inclusão. Integração.

INCLUSION AND INTEGRATION OF REFUGEES: INITIAL REFLECTIONS FROM THE EDUCATIONAL CONTEXT

ABSTRACT: This article focuses on the theme of refugees in the bias of education, addressing preliminarily the inclusion and integration of refugees under school student from an analysis of the educational laws. Aims to contribute to the debate in that it aims to lead, so an analysis about the introductory inclusion and integration of refugee student in a perspective of the laws governing education. The methodological approach is based on a theoretical analysis of documents in

¹ Doutora em Geografia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná/Brasil. E-mail: polianacardozo@yahoo.com.br

² Mestrando em Educação pela UNICENTRO, Paraná/Brasil. E-mail: viniciusunicentro@gmail.com

the field of education, including educational laws. The results show that education still needs to tread the path of inclusion, let failures, not allowing the consolidation of an inclusive educational process, with specific educational programs. Is often limited and non-exclusive permeating the concrete sense of the education of the future.

Keywords: Education. Refugees. Inclusion. Integration.

INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS REFUGIADOS: REFLEXIONES INICIALES DESDE EL CONTEXTO EDUCATIVO

RESUMEN: Este artículo se centra en el tema de los refugiados en el sesgo de la educación, abordando preliminarmente la inclusión y la integración del alumno refugiado en el ámbito escolar a partir de un análisis de las leyes educacionales. Pretende contribuir al debate en que pretende conducir, así que un análisis sobre la inserción introducción e integración de estudiantes refugiados en una perspectiva de las leyes que rigen la educación. El enfoque metodológico se basa en un análisis teórico de los documentos en el campo de la educación, incluyendo las leyes educativas. Los resultados muestran que la educación aún debe pisar el camino de la inclusión, que deja fallas, no permitiendo la consolidación de un proceso educativo inclusivo, con programas educativos específicos. A menudo es limitada y exclusiva no permeando el sentido más concreto de la educación del futuro.

Palabras clave: Educación. Refugiados. Inclusión. Integración.

Introdução

Nas últimas décadas, o panorama migratório no Brasil tem se tornado objeto de análise em virtude do grande contingente de migrantes que vêm ultrapassando as fronteiras do país e o crescente número de refugiados que foram obrigados a deixar seus países em razão de fatores que os impedem de ter acesso aos seus direitos, liberdade, segurança e bem-estar. Nesse contexto, as guerras, as perseguições, a violência, as violações dos direitos humanos e os desastres naturais constituem os principais motivos que geram o aumento dos fluxos migratórios. Para Bauman (2005), a imigração e o refúgio não são fenômenos do mundo moderno, contudo, ganham importância pelo deslocamento de milhões de pessoas que

partem para outros países em busca de melhores condições de vida, fugindo da miséria, dos terrores impostos por governos totalitários, das guerras, das catástrofes ambientais, entre outras causas. A emergência desse fluxo de deslocamentos e a chegada e permanência de refugiados traz consigo a preocupação acerca da inclusão e integração desses estrangeiros e propõe uma maior observação do processo educacional. A partir disso, vêm os desafios que não se limitam somente em recebê-los, mas em acolhê-los e integrá-los na sociedade, bem como traz a necessidade de uma contextualização da temática do refúgio com a educação, visando um olhar pedagógico de forma abrangente para o alcance de uma educação inclusiva.

Em vista desse contexto, o estudo dessa temática se justifica pela importância de trazer uma discussão inicial acerca de ações inclusivas, contribuindo para o aprimoramento de políticas educacionais voltadas para a inclusão dos refugiados. Sendo assim, o presente artigo objetiva conduzir, de forma preliminar, uma análise acerca da inclusão e da integração do aluno refugiado em uma perspectiva das leis que regem a educação. Para o alcance do objetivo proposto, valeu-se como procedimento metodológico da pesquisa documental no campo da educação, contemplando enfoques sobre as relações entre identidades, diversidade cultural e as leis educacionais, utilizando como fonte de pesquisa as leis que regem a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em dezembro de 2017, bem como pesquisas já realizadas acerca desta temática.

Caracterizando o Refúgio nas Migrações Internacionais

Para dar início a esta discussão, faz-se necessária uma compreensão conceitual das migrações, do que é um refugiado e o que o distingue do conceito de migrante, possibilitando um melhor entendimento do processo migratório no qual estão inseridos os refugiados. Dessa forma, nas palavras de Gottardi (2015, p. 15), o termo migração caracteriza “o movimento ou a realocação de pessoas de uma região para outra, ou seja, o deslocamento de indivíduos num determinado espaço geográfico e que pode ocorrer de forma permanente ou temporária”. E para Sayad (1998), migração é entendida como um deslocamento de pessoas no espaço,

sendo que este espaço não é visto somente como um espaço físico, mas também social, econômico, político e cultural.

[...] a imigração é, em primeiro lugar, um deslocamento de pessoas no espaço, e antes de mais nada no espaço físico [...] mas o espaço dos deslocamentos não é apenas um espaço físico, ele é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente (SAYAD, 1998, p. 15).

Desde tempos remotos, o ser humano desloca-se pelo espaço, por vezes a curta distância, em outras atravessando oceanos e continentes. A essa mobilidade pelo espaço geográfico chamamos de migração. As migrações internacionais são uma das mais fortes características do mundo contemporâneo (SILVA; FURQUIM JÚNIOR, 2013).

Assim, trazendo uma distinção entre os termos migração e refugiado, tem-se que o termo migração se aplica aos movimentos realizados em busca de algo não plenamente satisfeito em sua localização de origem. Já o termo refugiado tem um conceito pré-definido sob uma concepção política, social e legal, como a pessoa que devido ao temor fundado e claro, precisa sair de seu país, pois este não mais é capaz de assegurar-lhe proteção (DIAS; SIQUEIRA, 2017).

Os casos de refúgio se concretizam nas situações clássicas de perseguições políticas, genocídios ou perseguição às minorias, pensamento destoante da ordem estabelecida, perseguição por conta de religião, orientação sexual, zonas de combate e de extrema violência etc. (DIAS; SIQUEIRA, 2017, p. 52).

O ato de sair de seu local de moradia, deslocando-se para outro país é realizado por necessidade de sobrevivência e não por vontade própria, diferentemente do migrante que tem o intuito de buscar melhores condições econômicas e sociais. A despeito disso, Muraro (2017, p. 87) refere que a “condição de refugiado se instaura quando há uma crise de humanidade em relação aos direitos humanos que ameaçam a vida ou a liberdade”.

Para Almeida (2017), o migrante pode escolher, no anseio de melhores condições de vida, se deslocar para outro país, ou migrar internamente em sua nação e o que o difere do refugiado é a possibilidade que o migrante tem de retornar a sua residência em seu país de

origem.

Os refugiados constituem um grupo específico dentro das migrações internacionais. Forçados a fugir de seus países de origem em decorrência de conflitos intra ou interestatais, por motivos étnicos, religiosos, políticos, regimes repressivos e outras situações de violência e violações de direitos humanos, essas pessoas cruzam as fronteiras em busca da proteção de outro Estado, com o objetivo primordial de resguardar suas vidas, liberdades e seguranças (MOREIRA, 2010).

A Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 teve como objetivo estabelecer quem eram as pessoas que poderiam ser denominadas refugiados e quais as normas que os países que fazem parte da convenção deveriam seguir para o acolhimento destas pessoas. Sendo assim, em seu artigo 1º, a Convenção afirma que o termo refugiado se aplicará a qualquer pessoa que:

[...] temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (CONVENÇÃO RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS, 1951).

Dessa forma, o refugiado é conceituado como uma pessoa que teve de abandonar o seu país devido a situações de perseguição. As situações conflitantes enfrentadas fazem com que essas pessoas decidam buscar segurança em outros países, onde precisam de refúgio e que, se este refúgio for negado poderá acarretar consequências potencialmente fatais a sua vida. Com a sua chegada, manifestam-se os desafios de acolhê-lo e integrá-lo na sociedade, fortalecendo a integração local como solução duradoura para os refugiados, sendo necessário que estes se sintam parte do ambiente geográfico e social, usufruindo de direitos que evitem sua exclusão.

Os Desafios da Integração Local do Refugiado

Com o aprofundamento do tema dos refugiados e a importância do acesso aos direitos

sociais, culturais e econômicos, o Brasil vem reconhecendo a necessidade de inclusão dos refugiados nas políticas públicas existentes, bem como, implementando políticas específicas, ao amparo da Constituição, que garante tratamento igualitário entre os brasileiros e os migrantes residentes no país (PACÍFICO; MENDONÇA, 2010). Nesse sentido, evidencia-se a importância de ações para fortalecer as políticas públicas e tornar efetiva a estrutura de acolhimento e integração social dos refugiados.

Os refugiados chegam ao país de destino muitas vezes sem perspectiva de reestruturação de suas vidas. Assim, a formação de redes de assistência passa a ser fundamental para acolher e integrar essa população. A integração local constitui um processo complexo que abrange fatores socioeconômicos, culturais e políticos. É preciso proporcionar aos refugiados meios que favoreçam a construção de relações sociais com os membros da comunidade local, bem como oportunidades de emprego, moradia, aprendizado da língua, acesso à saúde e educação (VIEIRA; MENEZES; SILVA, 2017).

O processo migratório que faz com que pessoas deixem seus países para começarem uma nova vida em outro país traz muitos desafios e gera, muitas vezes, expectativas frustrantes por parte do migrante. Problemas como o idioma local, dificuldades de sua regularização no país e intolerância religiosa por parte de quem os acolhe, geram o começo de um grande problema caracterizado pela exclusão. Em sua análise, Araújo (2003, p. 33) cita alguns desafios que os refugiados trazem consigo:

[...] desafio de ser aceito; de alcançar a cidadania; manter suas crenças religiosas; desafio linguístico, desafio de preservar seu patrimônio cultural, ter acesso ao progresso educacional, de ganhar independência financeira, de se sentir em segurança, de transitar livremente pelo país e deste para o exterior.

Com a emergência da temática dos refugiados, vem a necessidade de integração social, pressupondo o respeito a sua identidade, religiosidade e cultura. A promoção das condições de sobrevivência não garante ao refugiado a integração social, devendo haver por parte da sociedade uma compreensão da condição de refugiado e da necessidade que este possui de ter o respeito daqueles com quem passará a conviver. Andrade (2011) traz a questão da

adaptação cultural como forma de promover um sentimento de pertencimento do refugiado e afastar preconceitos e discriminações:

A adaptação cultural adequada pode favorecer o sentimento de pertencimento, afastando o sectarismo, a intolerância, e os xenofobismos que atualmente têm desaguado em terrorismo, nacionalizando-se esse estrangeiro nos casos em que a lei permita. A experiência transcultural também é algo bastante enriquecedor para o país que engloba devidamente os refugiados em políticas públicas de inclusão, posto que o imiscuir de culturas diversas somente enriquece a própria cultura (ANDRADE, 2011, p. 136).

Nesse contexto, a integração local constitui um processo complexo que abrange fatores socioeconômicos, culturais e políticos. É preciso proporcionar aos refugiados meios que favoreçam a construção de relações sociais com os membros da comunidade local, bem como oportunidades de emprego, moradia, aprendizado da língua, acesso à saúde e educação (VIEIRA; MENEZES; SILVA, 2017).

Entre os direitos inerentes à pessoa humana, está também o de inserir-se na comunidade política na qual julga poder dar melhores condições a si e à própria família. Consequentemente, é um dever das autoridades públicas acolher os novos membros que chegam e, quanto o permite o verdadeiro bem da comunidade, favorecer a integração daqueles que, a ela, pretendem incorporar-se (SANTIAGO, 2003, p. 48).

Para que esse processo tenha resultado positivo, é preciso que o refugiado seja plenamente inserido e integrado na sociedade, sendo fundamental a construção de relações sociais com membros da comunidade local. Andrade (2011) refere que um acolhimento do refugiado baseado em direitos humanos deve ser pautado na não-discriminação, na igualdade, na inclusão e na participação.

Em grande parte, essa paralisia que impede com que se faça muito mais pelos refugiados em termos de políticas públicas advém de uma visão que enxerga os refugiados como uma massa de problemas estranhos que se introduzem em Estado alheio, provocando a instabilidade das próprias democracias, já que em seu olhar míope, teimam em encarar os migrantes forçados como um grande imbróglio político, econômico e social internos (ANDRADE, 2011, p. 130).

Sendo assim, a estruturação do acolhimento não pode omitir a questão da preservação da identidade do refugiado, já tão imensamente prejudicada. Também deve haver uma política de conscientização de quem acolhe, para que não veja o refugiado nem como um agressor nem tampouco como um incapacitado em assumir funções importantes ou cargos com exigência intelectual ou conhecimento técnico (BAUMAN, 2017). Nessa mesma linha crítica, Pacífico e Mendonça (2010) se referem à necessidade de fomentar uma educação para a acolhida dos refugiados baseada em uma conscientização nacional e no conhecimento sobre a temática, evitando receios e preconceitos e facilitando sua proteção e integração na sociedade brasileira.

Em sua análise, Araújo (2003) enfatiza que tornar-se refugiado representa uma grande sensação de perda. Ao deixar seu país para procurar refúgio em outro, os refugiados são frequentemente obrigados a abandonar bens e isto implica em uma degradação de seu nível socioeconômico. Além das dimensões econômicas, o sentimento de perda de um refugiado tem dimensões sociais, psicológicas e jurídicas, devido à separação de seu ambiente familiar e das redes sociais ora estabelecidas.

Para pontuar com maior profundidade a questão, Araújo (2003) ressalta o drama duplo que o refugiado vivencia, o de se fazer entender e o de buscar entender as pessoas. Se essa busca pelo entendimento fracassar, surgirão outros obstáculos que servirão para conservar a sua insegurança e o seu sentimento de não pertencimento. Os refugiados vivem num permanente estado de incertezas, por não saberem se poderão regressar ao seu país, se conseguirão se estabelecer e se integrar noutras sociedades, ou se terão direitos e liberdade garantidos. O mesmo autor ainda cita a insegurança vivenciada pelo refugiado já na chegada ao seu novo país, como o medo de ser deportado ou o refugiado ser convocado para as guerras em que seu país esteja envolvido, assim como o medo de sofrer violência por ser diferente. Nesse sentido, permeado por incertezas e inseguranças, o refugiado enfrenta preconceitos e discriminações que afetam e dificultam a sua adaptação no país. E conforme cita Moura (2016):

[...] Mesmo em meio à convivência da população brasileira com os diversos cultos, tradições e culturas; é fato que o Brasil ainda se apresenta como um

país que segrega e discrimina. Intrinsecamente, a discriminação racial e a xenofobia estão presentes no cotidiano de muitos brasileiros, afetando de forma direta a vida dos refugiados que passam a residir no país (MOURA, 2016, s/p).

Embora haja apelos a valores de solidariedade e tolerância à diferença, num chamado à inclusão daquele que é visto como diferente, para Cappellari, Nedwed e Hillesheim (2015), o outro é apenas um convidado, que tem circulação restrita e é tolerado sob determinadas regras, entre as quais, a necessidade de se integrar, aprendendo a língua e exercendo alguma atividade remunerada.

Portanto, para que o acolhimento cumpra seus propósitos é preciso que tenha a capacidade de devolver ao refugiado não apenas o acesso aos seus direitos básicos, mas sobretudo, a sensação de que os mesmos ainda lhe pertencem, independentemente das violações já por ele vivenciadas. Esse é sem dúvida um dos maiores desafios a serem cumpridos pelo país, para que efetivamente possa acolher de maneira digna aqueles que aqui procuram uma nova oportunidade de vida.

Apesar dos esforços, muitos são os desafios para conseguir integrar dignamente pessoas com realidades culturais diferentes e, apesar de o Brasil ser reconhecido mundialmente como um país acolhedor, muitos são os obstáculos passados por esses indivíduos até que sejam legalmente formalizados e instituídos no território brasileiro. A ideia não é somente abrigar, mas implementar condições para acolher, cabendo ao governo se articular, desenvolver métodos para incluí-los na sociedade proporcionando as condições básicas necessárias.

Tomando-se como referência a questão educacional, permeando os desafios do acolhimento e da integração social, bem como a garantia de promoção e proteção dos direitos no país que acolhe o refugiado, será feita uma análise das leis no contexto da educação. A tratativa dada à educação é indispensável, levando em consideração a continuidade dos estudos no novo país, assegurando o direito à criança refugiada de estudar e se integrar com o meio social em que é inserida exigindo uma maior observação da atuação profissional no sentido de promover a integração social e evitar a exclusão.

Inclusão do Refugiado na Sala de Aula e as Leis Concernentes à Educação

Quando se pensa ou se pratica educação na sala de aula, é necessário ter a sensibilidade de pensar uma educação para todos. A escola deve ser antagônica às práticas sociais de exclusão, partindo para uma educação baseada, além do sentido de aprendizagem de conteúdos, para aprendizagem no sentido de convivência, respeito e conhecimento de uma nova cultura por meio dos estudantes refugiados. Portanto, a escola deve ser um espaço de acolhimento, de solidariedade, de garantia dos direitos e, em especial, do respeito às diferenças (ALMEIDA, 2017).

A necessidade de um ideal de inclusão se torna imperiosa para que os alunos em situação de refúgio não vivenciem situações que os excluam ou que os deixem às margens das políticas públicas. De acordo com Santos (2013), inclusão significa a promoção da participação de todos e a superação de barreiras, devendo considerar o contexto no qual estão inseridos os alunos. Inclusão é, portanto, processo e movimento, sendo que uma vez que existem movimentos em prol da inclusão, existem, necessariamente, situações de exclusão que configuram barreiras à participação e à aprendizagem, não só no espaço escolar como em todos os âmbitos sociais.

Cabe à escola, o papel trabalhoso e necessário de incluir para ensinar, proporcionado pela troca de ensinamentos a respeito de cultura, língua e hábitos entre os estudantes brasileiros e os estudantes refugiados. O processo de ensino e aprendizagem deve, portanto, acontecer de forma inclusiva apesar das dificuldades de comunicação e diferenças culturais que dificultam a adaptação de uma nova realidade. Esse processo precisa acontecer de uma forma que o estudante possa aprender o idioma e se sentir incluído ao mesmo tempo (ALMEIDA, 2017).

Inclusão contempla, para efeitos de discussão e sugestões para as práticas pedagógicas e de gestão escolares, o incentivo à participação de todo e qualquer membro da escola que esteja em processo ou em risco de exclusão, e no caso particular do educando, de participar também na construção do próprio processo educacional (SANTOS; SOUZA; MELO, 2009, p. 14).

Muraro (2017, p. 96) caracteriza a educação tradicional como uma experiência “deseducativa” porque diminui a capacidade de pensar e de fazer experiências, devido à exigência de memorização em função de interesses e experiências distantes dos estudantes. Essa prática não desenvolve as capacidades de enfrentamento dos problemas reais dos educandos e de sua sociedade. A educação tradicional é reproduzida na condição de refugiado, que limita a possibilidade de crescimento das pessoas, de sua identidade cultural e da prática democrática.

[...] É tempo de olhar as contradições da realidade dos refugiados para não submergir no ‘mesmo barco’. Como problema complexo, interligado nas tramas da história e da cultura, os refugiados são a ponta do iceberg que pode levar ao naufrágio todo o projeto de humanização do mundo (MURARO, 2017, p. 96-97, grifo do autor).

O processo inclusivo deve ser planejado na escola, buscando proporcionar um ambiente acolhedor para o estudante refugiado. Esse processo não pode ser posto ao acaso, precisa ser pensado pedagogicamente para uma melhor adaptação de todos os membros que compõem o ambiente escolar, englobando os estudantes brasileiros, estudantes refugiados e professores (ALMEIDA, 2017).

Dessa forma, com a presença de refugiados no Brasil como alunos na rede de ensino, pede-se uma maior observação da atuação profissional para promover a integração social e evitar a exclusão. A tratativa dada à educação é indispensável, levando em consideração a continuidade dos estudos no novo país, assegurando o direito à criança refugiada de estudar e se integrar com o meio social em que é inserida.

De acordo com a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, o ensino deverá ser baseado em alguns princípios, citando entre outros: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que no âmbito da Pluralidade cultural tem como objetivo:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997).

O documento explicita que, como docentes, é preciso agir para que as diferenças agreguem valores e conhecimentos e que novas culturas sejam disseminadas, fazendo com que todos os alunos se sintam e sejam pertencentes à sociedade. Para que isso ocorra não poderá haver discriminação e inferiorização de culturas distintas, mas que estas diferenças também sejam valorizadas e exploradas. O mesmo documento ainda se refere ao fato que os conhecimentos e experiências trocadas com a diversidade são enriquecedoras para a construção da própria identidade, uma vez que nenhuma cultura pode ser definida como propriamente genuína, sem a influência de outras culturas (BRASIL, 1997). “Trata-se de oferecer ao aluno, e construir junto com ele, um ambiente de respeito, pela aceitação; de interesse, pelo apoio à sua expressão; de valorização, pela incorporação das contribuições que venha a trazer” (PCN, 1997, p. 54).

A atuação do professor é de extrema importância, devendo agir com discernimento, cautela e sensibilidade para que não haja ação discriminatória ou preconceituosa, o professor precisa saber que “a dor do grito silenciado é mais forte do que a dor pronunciada” (PCN, 1997). Sendo assim, o professor, deve estar atento, para que utilize a diversidade e pluralidade como ferramenta do saber e não apoie atitudes de repúdio ao diferente. O docente deve ter consciência do seu papel de mediador e traçar planos para que as diferenças sejam bem aproveitadas dentro do contexto escolar como um todo, seja na aprendizagem de conteúdo, ou na aprendizagem social e de cidadania. Torna-se necessário, no processo educativo, possibilitar a troca de conhecimentos no âmbito cultural, propiciando um ambiente facilitador da aprendizagem, sendo possível fazer a disseminação do respeito mútuo, e a aprendizagem em relação à descoberta e exploração de novas culturas.

Educação e cultura são duas vertentes importantes para a formação da sociedade. Uma vez que a cultura é um aspecto representativo de um grupo de pessoas e a educação não deixa de ser uma ferramenta de disseminação de conhecimento, seja ele de aspectos de sobrevivência, reconhecimento pessoal e histórico ou cultural (PCN, 1997). A educação tem por objetivo a formação de cidadãos e não apenas alunos aprendizes do saber científico, confirmando a importância da diversidade cultural no âmbito escolar.

A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. Singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, são de fato percebidas com mais clareza quando colocadas junto a outras. A percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao Outro, que se coloca como limite e possibilidade. Limite, de quem efetivamente cada um é. Possibilidade, de vínculos, realizações de 'vir-a-ser'. Para tanto, há necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas a questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural (PCN, 1997, p. 24).

Outrossim, os Parâmetros Nacionais Curriculares foram reforçados com a criação da Base Nacional Comum Curricular, a qual define as competências que expressam os direitos de aprendizagem dos estudantes, incluindo, entre outros, a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos de forma harmônica, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017).

Vale acrescentar que, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular, os currículos da Educação Básica devem incluir temas transversais que tratem de questões contemporâneas relevantes para o desenvolvimento da cidadania em escala local, regional e global. Assim, no artigo 8º:

Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes,

devendo: [...] Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, entre outros fatores [...] (BRASIL, 2017, p. 52).

O mesmo parecer ainda traz como pressupostos a compreensão de si e do outro como identidades diferentes, de maneira que se exercite o respeito à diferença, em uma sociedade plural, além de promover os direitos humanos e a interpretação e expressão dos sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas promovendo, com isto, o acolhimento e a valorização da diversidade (BRASIL, 2017).

Percebe-se, a partir dessa breve análise das leis que regem a educação, que muito embora as leis garantam o respeito à diversidade e prezem pela inclusão no ambiente escolar, não especificam a questão do aluno estrangeiro, refugiado ou migrante, não oferecendo nenhum tipo de apoio ao acolhimento deste aluno, como aprendizagem da língua portuguesa ou acompanhamento psicológico, tendendo muito mais a excluir do que incluir do contexto escolar.

Conforme cita Almeida (2017, p. 27)

Sem o apoio de leis para a educação desses refugiados fica impossibilitado de oferecer, por exemplo, um mediador para acompanhar esse estudante até estar adaptado à nova realidade. Ao somente oferecer a vaga ao estudante refugiado sem o devido cuidado por parte das leis e secretarias de educação, equipe pedagógica e mediadores, temos a sensação de estar acolhendo um povo sem lar, mas podemos, sem perceber, estar excluindo dentro da escola ao invés de inserir o estudante refugiado em um ambiente onde nada faz sentido para ele.

Moura (2016) afirma que são poucas as escolas brasileiras que realmente facilitam a interação entre brasileiros e refugiados, assim como possibilitam o respeito à cultura do outro. Dias e Siqueira (2017) apontam que a falta de políticas públicas direcionadas à educação associada à dificuldade em compreender o português e as possíveis discriminações praticadas pelas crianças brasileiras tornam o espaço da sala de aula um local de desmotivação e desadaptação.

Ao constatar essa ausência da temática dos refugiados nos documentos oficiais, faz-se necessário mais estudos sobre como está acontecendo a educação na escola para estes estudantes refugiados, que enfrentam diferenças linguísticas e culturais impactantes. Para Moura (2016), a tentativa brasileira em acolher refugiados é válida, porém continua sendo falha a partir dos obstáculos e desafios enfrentados por pessoas em situação de refúgio no país que tem desempenhado o papel de apenas acolher, mas não de integrar e incluir este grupo na sociedade brasileira.

Dessa forma, com a presença de refugiados no Brasil, como alunos na rede de ensino e mediante a inexistência de leis que concernem a esta temática, percebe-se a necessidade de uma maior observação no sentido de promover a integração social e evitar a exclusão e denota-se que o respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos.

Considerações Finais

A partir desta breve análise e reflexão, percebe-se que uma postura educacional voltada para a inclusão dos alunos refugiados será o principal mecanismo para desencadear as almejadas mudanças no processo educacional vigente. Mediante tais mudanças será possível uma maior reflexão sobre quais saberes estão sendo incorporados e como estes irão interferir na construção de um novo saber pedagógico, voltado para a inclusão de valores sociais, morais e religiosos partindo da escola e por consequência, o meio social trazendo a inclusão de diferentes etnias. Uma sociedade inclusiva se fundamenta no respeito à diversidade. Partindo desse pressuposto e tendo como alicerce leis que regulamentam os direitos humanos, sinaliza-se a necessidade de garantir o acesso e participação de todos, indiferentemente de suas raízes culturais. Portanto, a necessidade de um ideal de inclusão torna-se imperiosa para que os alunos em situação de refúgio não vivenciem situações que os

excluem ou que os deixem as margens das políticas públicas. A presença e o reconhecimento do multiculturalismo nas sociedades acarretam a necessidade de o tema ser trabalhado dentro do ambiente educacional, trazendo o respeito à diversidade cultural e tornando as diferenças um meio para agregar na formação do cidadão e aproximar o refugiado de seu novo país, favorecendo o sentimento de pertencimento.

Referências

ALMEIDA, M. S. N. **Educação para Refugiados Congolese em Duque De Caxias/RJ: a (in) devida inclusão de Crianças e Adolescentes.** Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. 53 f. Disponível em: <<http://pantheon.ufrj.br/handle/11422/2255>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ANDRADE, G. B. A guerra civil síria e a condição dos refugiados: um antigo problema, “reinventado” pela crueldade de um conflito marcado pela inação da comunidade internacional. **Revista de Estudos Internacionais**, v. 2, p. 121- 138. UEPB, 2011. Disponível em: <http://www.revistadeestudosinternacionais.com/uepb/index.php/rei/article/view/69>> Acesso em: 05 ago. 2017.

ARAÚJO, W. **Refugiados: realidades e perspectivas.** Brasília: CSEM/IMDH; Edições Loyola, 2003.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Estranhos à nossa porta.** Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (2017). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> Acesso em: 07 jun. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 out. 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** (1997). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

CAPPELLARI, A.; NEDWED, A. P.; HILLESHEIM, B. **A hospitalidade em questão: os refugiados na mídia.** UNISC. Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/14510>. Acesso em 22 set. 2017.

CONVENÇÃO DE 1951. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados** (1951). Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/refugiados.htm>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

DIAS, D. B.; SIQUEIRA, R. S. P. Extensão, educação e deslocamentos populacionais contemporâneos: experiências do projeto SER+ na ambientação em língua portuguesa para

migrantes e refugiados radicados na região de Taguatinga e adjacências. **Revista Diálogos**, v. 21, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/8000>>. Acesso em: 18 set. 2017.

GOTTARDI, A. P. P. **De Porto a Porto: o Eldorado Brasileiro na percepção dos imigrantes haitianos em Porto Velho-RO**. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 116 f. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/7229>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MOREIRA, J. B. Redemocratização e direitos humanos: a política para refugiados no Brasil. **Rev. Bras. Polít. Int.**, v. 53, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v53n1/a06v53n1.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

MOURA, C. S. B. Crise humanitária de refugiados: obstáculos e desafios existentes no Brasil. **Anais do III Seminário de Relações Internacionais**, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.asc.es.edu.br/handle/123456789/188>>. Acesso em: 22 set. 2017.

MURARO, D. N. Os refugiados sob o olhar da filosofia e da educação. **Revista Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 1, p. 82-98, jan./abr., 2017. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4590>. Acesso em: 18 out. 2017.

PACÍFICO, A. M. C. P.; MENDONÇA, R. de L. A proteção sociojurídica dos refugiados no Brasil. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 170 - 181, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/27242740.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

SANTIAGO, J. R. de. **Refugiados: realidades e perspectivas**. Brasília: CSEM/IMDH; Edições Loyola, 2003.

SANTOS, M. P. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

SANTOS, M. P.; SOUZA, M. P.; MELO, S. C. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SILVA, E. A. C.; FURQUIM JÚNIOR, L. **Geografia em rede**. São Paulo: FTD, 2013.

VIEIRA, M. T. B. P.; MENEZES, F. L.; SILVA, B. H. A força da educação na integração de refugiados no Brasil: crianças russas na cidade de Santos (1958-1968). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 41-59, jan./mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2788>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

Recebido em: 12 de Abril de 2018

Aceito em: 14 de Maio de 2018

ATIVIDADE DE ESTUDO E O JOVEM NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: ALGUNS APONTAMENTOS

Fabrcio Spricigo¹

Marleide Coan Cardoso²

Marcos Luis Grams³

RESUMO: Este estudo é resultado do projeto educacional intitulado O Jovem e a Atividade de Estudo, realizado com ingressantes do ano de 2016 nos cursos de Ensino Médio Técnico do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Criciúma. O projeto foi criado a partir da necessidade de refletir sobre a práxis de estudo, tendo em vista as grandes mudanças sentidas pelo jovem ao ingressar em um curso de Ensino Médio Técnico. O aporte teórico é o da Teoria da Atividade. Esta investigação busca analisar as possíveis contribuições do projeto para a aprendizagem estudantil. Para tanto, fez-se uso da pesquisa/ação realizada junto aos participantes, utilizando como procedimento avaliativo o preenchimento de um questionário Lime Survey. Os resultados indicam, na visão dos estudantes, a importância do diálogo entre pares como estímulo aos saberes/fazeres do jovem ingressante no Ensino Médio Técnico. Destaca-se, contudo, apreensão difusa do que seja a questão central da atividade de estudo.

Palavras-chave: Atividade de Estudo. Ensino Médio Técnico. Jovem.

STUDY ACTIVITY AND YOUNG PEOPLE IN TECHNICAL AVERAGE EDUCATION: SOME TESTS

ABSTRACT: This study is a result of the educational project titled The Youth and the Study Activity, carried out with entering on the 2016 school in the Technical High

¹ Doutorando em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina. Pedagogo no Instituto Federal de Santa Catarina, Criciúma, Santa Catarina/Brasil. E-mail: fabricao.spricigo@ifsc.edu.br

² Doutor em Ciência da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Docente do Instituto Federal de Santa Catarina, Criciúma, Santa Catarina/Brasil. E-mail: marleide.cardoso@ifsc.edu.br

³ Mestre em Educação pela UFRGS. Docente do Instituto Federal de Santa Catarina, Criciúma, Santa Catarina/Brasil. E-mail: marcos.grams@ifsc.edu.br

School of the Federal Institute of Santa Catarina, Campus Criciúma. The project was created from the need to reflect on the praxis of study, in view of the great changes felt by the young person when entering a Technical High School course. The theoretical port is that of Activity Theory. This research seeks to analyze the possible contributions of the project to student learning. To do so, we used the action research carried out with the participants, using as an evaluation procedure the filling of a Lime Survey questionnaire. The results indicate, in the view of the students, the importance of peer-to-peer dialogue as a stimulus to the know-how of the young student in Technical High School. However, there is a diffuse apprehension of what is the central issue of the study activity.

Keywords: Study Activity. Technical High School. Young.

ACTIVIDAD DE ESTUDIO DEL JOVEN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA DE GRADO MEDIO

RESUMEN: El presente estudio es el resultado del proyecto educativo titulado El Joven y la Actividad de Estudio, desarrollado con estudiantes ingresantes en el año 2016 en la formación profesional específica de grado medio del Instituto Federal de Santa Catarina. El proyecto fue creado a partir de la necesidad de reflexionar sobre la praxis de estudio, teniendo en vista los grandes cambios sentidos por el joven al ingresar en ese tipo de curso. El aporte teórico es el de la Teoría de la Actividad. Esta investigación busca analizar las posibles contribuciones del proyecto para el aprendizaje estudiantil. Para ello, se hizo uso de la investigación-acción realizada junto a los participantes, utilizando como procedimiento de evaluación el llenado de un cuestionario Lime Survey. Los resultados indican, en la visión de los estudiantes, la importancia del diálogo entre pares como estímulo a los saberes-haceres del joven ingresante en la formación profesional específica de grado medio. Se destaca, sin embargo, la aprehensión difusa de lo que es la cuestión central de la actividad de estudio.

Palabras-clave: Actividad de Estudio. Formación Profesional. Grado medio. Joven.

Introdução

Considerando os desafios inerentes ao percurso do estudante no Ensino Médio Técnico no contexto contemporâneo, ressalta-se neste estudo a necessidade de abordar o processo formativo dos estudantes na Educação Profissional Técnica, especificamente o ingressante no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, tendo em vista a predominância formativa histórica desses estudantes ter forte influência do ideário tecnicista. Assim, com o intuito de

colaborar com o processo formativo dos estudantes no Ensino Médio Técnico do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) Campus Criciúma - para além da lógica adaptativa - criou-se, em 2016, o projeto intitulado O Jovem e a Atividade de Estudo.

O projeto foi pensado para ser um espaço de estudo no Campus Criciúma do IFSC, por meio de discussões teórico-práticas relacionadas ao processo de aprendizagem na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Surge com a finalidade de proporcionar aos participantes a reflexão sobre o processo de estudo mediante o compartilhamento de saberes, conhecimentos, dúvidas e angústias, com estudo de referenciais que possibilitem avanços para o processo de aprendizagem do discente ingressante em diferentes contextos, especialmente dentro do recorte do Ensino Médio Técnico.

O presente artigo tem como propósitos: analisar as possíveis contribuições do projeto O Jovem e a Atividade Estudo do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Criciúma para a aprendizagem na Educação Profissional de Nível Médio e identificar os significados do projeto para os estudantes participantes. Levanta-se como questão central da pesquisa a seguinte indagação: de que forma as discussões do projeto O Jovem e a Atividade de Estudo do IFSC Campus Criciúma podem contribuir para a formação ampla dos estudantes?

Sendo assim, o método utilizado nesta investigação é o da pesquisa ação, definida por Tripp (2005) como toda tentativa continuada e sistemática envolvendo a “[...] oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (p. 446). Nessa perspectiva, o estudo envolve tanto a apresentação teórico-prática do desenvolvimento do projeto quanto a análise do trabalho realizado por meio de questionários avaliativos respondidos pelos estudantes participantes. Além disso, é feito um mapeamento das respostas obtidas a partir do preenchimento de um questionário LimeSurvey⁴.

A análise das informações coletadas se dá no movimento concreto entre o que “aparece” nas respostas e o estado do conhecimento relacionado à área temática. Desse

⁴ Software livre para aplicação de questionário on-line. Permite que pessoas sem conhecimento aprofundado em desenvolvimento de software possam coletar e publicar respostas de questionários.

modo, por constituir-se em uma pesquisa ação, o presente estudo incorpora “ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (TRIPP, 2005, p. 447).

O artigo está organizado em três seções, além da introdução. Na primeira seção, são trazidos, brevemente, elementos para compreensão da inserção do projeto O Jovem e a Atividade de Estudo no IFSC, Campus Criciúma. Na segunda seção, adentra-se no estudo mais aprofundado das sequências temáticas abordadas ao longo dos encontros. Na terceira, há o detalhamento da avaliação dos participantes acerca da experiência com o projeto. Por fim, chega-se às análises dos resultados e considerações finais, com a retomada das reflexões colocadas no decorrer da pesquisa, articulando objetivos e questão central.

Inicialmente, tomando por base a perspectiva da atividade como produtora da existência humana, consideramos o diálogo sobre a temática do Jovem e a Atividade de Estudo no Ensino Médio Técnico um caminho para a construção de elementos que impulsionem a aprendizagem significativa dos discentes ingressantes nos Cursos Técnicos Integrados. Considerando tal perspectiva, quanto mais ricas forem as práticas humanas acumuladas sob a forma de conhecimento, de instrumentos e de arte, mais importante será o papel da educação e mais complexa será sua tarefa (LEONTIEV, 1978). Nessa esteira, a Atividade de Estudo é “aquela pela qual se dá o processo de apropriação dos resultados do trabalho humano” (RUBINSTEIN, 1973, p. 96) não sendo uma atividade espontânea.

O Jovem e a Atividade de Estudo: conhecendo o projeto realizado

A realização do presente estudo obteve tratamento analítico qualitativo, considerando a abrangência e a temporalidade da base empírica. As análises e reflexões desenvolvidas ao longo dos encontros pedagógicos com os participantes foram tomadas como produções históricas em meio a redes de determinações sociais em correlação de forças.

Participaram da primeira edição, além da equipe responsável pelo projeto, 15 estudantes ingressantes no Ensino Médio Técnico do campus vinculados às áreas de Química, Mecatrônica e Edificações. O projeto O Jovem e a Atividade de Estudo surge com a finalidade de ser espaço de reflexão para os discentes, prioritariamente os ingressantes, com discussões

teórico-práticas relativas à Atividade de Estudo no contexto da Educação Profissional, mediante o compartilhamento de saberes e experiências, sendo os participantes interlocutores no processo dialógico.

A dinâmica de trabalho envolveu discussões teórico-práticas relativas ao assunto de cada encontro, tendo sempre a Atividade de Estudo no Ensino Médio Técnico como foco das discussões e leituras. Ao longo dos encontros, os participantes ficaram responsáveis pela realização de atividades, leituras preparatórias, exposição e contribuição nas discussões realizadas. Já os mediadores/apresentadores elaboraram e socializaram materiais específicos sobre os temas, conforme seleção prévia. O projeto teve a duração de, aproximadamente, dois meses, distribuídos em seis encontros que ocorreram semanalmente.

Dentre as atividades desenvolvidas nas oficinas do projeto, destacamos, de forma geral: exposição dialogada sobre os motivos da Atividade de Estudo; reflexão sobre os diferentes modos de aprendizagem em formato de dinâmica de grupo; organização de um plano de estudos e agenda semanal, análise do documentário "Escolarizando o mundo". As finalidades do projeto perpassam desde a construção de reflexões para a formação integral/social dos participantes, com visão crítica e emancipatória, envolvendo também o trabalho com a Atividade Estudo na perspectiva histórico-cultural, além de refletir sobre o processo educacional dos estudantes, considerando o caráter de totalidade, possibilitando a manifestação das singularidades.

É importante registrar que as oficinas foram organizadas por meio de exposições dialogadas, debates entre os estudantes e exibições de trechos de filmes e slides que possibilitaram argumentações, análises críticas e relações das temáticas trabalhadas com a realidade dos educandos. Foram oferecidas para a edição do projeto um total de 15 vagas para os estudantes ingressantes no Ensino Médio Técnico do IFSC Criciúma, ano de 2016, mediante manifestação de interesse. Respeitou-se a ordem de inscrição para preenchimento das vagas, até o limite estabelecido.

Na primeira das seis oficinas do projeto, com o objetivo de apresentar os participantes e a proposta de trabalho, discutiu-se sobre necessidades e dificuldades dos participantes no contexto de ingresso no Ensino Médio Técnico. Como atividade de apresentação, pedimos aos

estudantes que dissessem o nome, a turma e as expectativas com o grupo. Nesse dia, entregamos em uma folha à parte o plano de trabalho do projeto. E, por fim, realizamos a dinâmica das necessidades, atividade cuja proposta metodológica se encontra resumida na Figura 1.

Figura 1 – Dinâmica das necessidades.

Dinâmica das Necessidades

Iniciar explicando que todos temos dificuldades, que todos devem participar e que ninguém vai se expor.

1º passo: distribuir uma tira de papel para cada participante e pedir que complementem de forma legível, porém irreconhecível a seguinte frase: “minha maior dificuldade no momento é...” e todos com caneta azul.

2º passo: recolher as tiras, dobrar, misturar bem e distribuir novamente uma tira para cada participante pedindo que assumam a dificuldade recebida como se fosse sua.

3º passo: passar a palavra para cada participante, dizendo “eu”, para que tente explicar e entender a dificuldade como se fosse sua.

4º passo: pedir que cada participante encontre uma solução para a “sua” dificuldade, dando um conselho para melhorar.

5º passo: em uma nova rodada, pedir que cada um, fale como se sente ouvindo a sua dificuldade sendo exposta pelo colega, e se “foi compreendido?”

Fonte: Elaboração própria (2016).

Na segunda oficina, com o objetivo de refletir sobre a importância dos motivos para a aprendizagem escolar, utilizou-se como procedimento metodológico a exposição dialogada com o grupo acerca dos motivos da atividade de estudo, tendo em vista o caráter histórico dialético da aprendizagem, em que os estudantes não podem realizar a transformação criativa do material de estudo sem que sejam movidos por necessidades, uma vez que não surgirão perguntas pressionando, cujas respostas só podem ser encontradas nas buscas dos “segredos” que se abrem ao processo de experimentação. A representação e a solução das tarefas de

estudo exigem uma organização especial do material para que se possa realizar as correspondentes transformações, a sua experimentação material e mental (DAVÍDOV, 1978).

Refletimos com os estudantes que uma Atividade de Estudo realizada sem motivo gera uma simples ação; esta, por sua vez, sem ter uma finalidade, implica a execução de uma operação alienada, por exemplo, apertar parafuso. Deixamos claro, também, que os nossos sentidos pessoais vão mudando ao longo da vida e que o desafio atual é fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares faça sentido para nós (DUARTE, 2004), uma vez que os motivos conferem um sentido pessoal à atividade. Nesse contexto, esclarecemos que o significado social da atividade de estudo e da educação nem sempre corresponde ao sentido pessoal que atribuímos a elas, sendo um processo permeado por contradições. A ausência de sentido no processo de aprender leva a um aprendizado formal, descritivo, memorístico, pois a ocorrência da aprendizagem depende do sentido que esta tenha para o sujeito (ASBAHR; SOUZA, 2014).

Na terceira oficina, com o objetivo de fazer com que os estudantes percebessem a implicações do processo de organização da vida estudantil, realizou-se a atividade de elaboração de um Plano de Estudos Semanal e uma Agenda, culminando em uma reflexão sobre o planejamento das perspectivas escolares de cada um. Para tais atividades, utilizamos como referência os materiais do laboratório Pró Estudo⁵ da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

No quarto encontro, a finalidade foi discutir sobre diferentes modos de aprendizagem. Para tanto, como proposta metodológica utilizou-se uma dinâmica de orientação aos estudos em formato de “batata quente”, a fim de inserir as reflexões sobre as condições de estudo dos participantes. Tal atividade envolveu a formação de um círculo no qual os participantes passaram entre si uma caixa contendo diversas perguntas sobre o processo ensino-aprendizagem enquanto uma música era tocada. Assim que o som era interrompido, o

⁵ O site disponibiliza materiais para *download* em <<http://www.proestudo.ufscar.br/downloads>>.

estudante que estivesse com a caixa retirava uma pergunta que deveria ser socializada com o grupo e, juntos, refletíamos sobre o tema. Abaixo, segue a Figura 2 com as perguntas utilizadas durante a atividade.

Figura 2 - Dinâmica de orientação aos estudos.

DINÂMICA DE ORIENTAÇÃO AOS ESTUDOS Formato "batata quente"
01) "Alguns alunos às vezes percebem que a matéria que o professor está dando é muito difícil e que eles não estão conseguindo entender. Isso acontece com você? Você tem alguma maneira que possa lhe ajudar a entender melhor esta matéria?"
02) "A maioria dos professores costumam dar provas que valem notas ou conceitos. As suas notas ou conceitos são usados para decidir se você vai ou não passar de ano. Como você se prepara para uma prova? O que você faz?"
03) "Você costuma fazer alguma coisa com as questões que você errou nas avaliações?"
04) "Muitas vezes os alunos não fazem suas tarefas escolares ou mesmo não estudam porque têm muitas outras atividades que eles gostariam de fazer. Isso acontece com você?"
05) "Os estudantes do Ensino Médio, por vezes, consideram aquilo que estão estudando sem importância alguma. Isso acontece com você? Você consegue dar sentido aos conteúdos estudados? Justifique."
06) "Quando você está estudando onde você costuma ficar? Por que você escolhe este lugar?"
07) "Alguns alunos às vezes percebem que não conseguem entender nada ou quase nada do que estão lendo. O que você costuma fazer para lhe ajudar a melhor entender aquilo que está lendo?"

Fonte: Elaboração própria (2016)

Na quinta oficina, com intuito de construir uma análise sobre o sistema educacional ocidental, mostrando as contradições da escola, assistimos com os estudantes um trecho do documentário "Escolarizando o Mundo", realizando posterior reflexão.

E, por fim, no sexto e último encontro, refletimos sobre a necessidade do desenvolvimento da concentração na atividade de estudo, considerando as especificidades de cada um. Como atividade pedagógica, discutimos sobre a concentração no momento dos estudos a partir de um texto elaborado tendo por base a matéria "Veja dicas de como controlar

a ansiedade antes do vestibular”, finalizando o projeto com uma avaliação feita pelos participantes.

Em Cena os Estudantes: pistas encontradas a partir dos relatos

Compreendemos que os fenômenos que se apresentam no presente estudo precisam ser analisados, interpretados e identificados, uma vez que [...] a prática não fala por si mesma, [...] a realidade não se deixa revelar através da observação imediata”. Desse modo, é necessário estarmos atentos para além do imediato a fim de entender as conexões e os propósitos que não estão dados quando olhamos somente a superfície aparente, aquilo que ainda não se traduz em conhecimento (KUENZER, 2009).

Considerando tal perspectiva, quando perguntados sobre a pertinência dos temas abordados nas oficinas, os estudantes, de modo geral, responderam positivamente, demonstrando que os assuntos “traziam a realidade de uma maneira diferente a se pensar” (ESTUDANTE A). Além disso, houve quem identificasse os impactos e mudanças com o ingresso no Ensino Médio Técnico, considerando a relevância dos temas abordados no projeto, alegando que os “[...] assuntos são muito comuns no nosso dia a dia e que causam muito impacto (ESTUDANTE E).

Considerando as respostas dos estudantes, vislumbramos a importância fundamental do conceito de sentido à educação escolar, visto que amplia a compreensão dos processos de aprendizagem e introduz elementos fundamentais para a compreensão do estudante não apenas como sujeito que aprende, mas também como sujeito que pensa, age, sente e escolhe a partir dos sentidos que atribui aos conhecimentos (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 271). Merece destaque, também, a ressalva de um dos estudantes participantes do projeto no tocante aos assuntos trabalhados: “[...] uma dica seria focar mais na parte de organização do aluno” (ESTUDANTE C). “Sim, os temas trabalhados me ajudaram com a organização referente a cada matéria. Consegui montar quadros de estudos em que dividia os horários de estudo para cada matéria” (ESTUDANTE B).

Os temas abordados eram compatíveis com o que nós precisávamos para se adaptar melhor com a rotina que o IFSC impõe. Eram temas que, com a participação dos organizadores e dos alunos, nos auxiliavam bastante (ESTUDANTE D); [...] ajuda muito os alunos ainda não acostumados com o novo ritmo (ESTUDANTE F).

Mesmo considerando a inegável contribuição do planejamento para a atividade de estudo, a fala dos estudantes pode indicar um novo cenário na Educação Técnica de Nível Médio: a nova roupagem da pedagogia tecnicista na atualidade (LIBÂNEO, 1990; SAVIANI, 2007).

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento. Denominamos esta formulação “neotecnicismo” [...]. No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados (FREITAS, 2012, p. 383).

Os estudantes relataram, também, que não participaram de outras oficinas que abordassem a temática do jovem e o seu processo de estudo no âmbito do Ensino Médio Técnico. Entretanto, quando indagados se a metodologia adotada ao longo do projeto atendeu as expectativas, argumentaram:

Sim, ajudou a entrar no ritmo de estudos da instituição, tornando melhor o aprendizado (ESTUDANTE A); Mais ou menos, mas isso é relativo, pois o problema é em eu não conseguir me organizar ainda (ESTUDANTE B); Sim, eles proporcionavam debates, assim podíamos trocar ideias sobre como estudar de forma eficiente (ESTUDANTE C); Sim, aprendemos várias maneiras de nos organizarmos com os estudos e com nossa carga horária (ESTUDANTE D); Sim, pois deixou todos muito à vontade fazendo com acontecesse um bom diálogo (ESTUDANTE E); Sim. Os temas propostos, o círculo feito em sala de aula, com todos participando, as folhas/textos falando sobre os devidos temas rendeu muita aprendizagem (ESTUDANTE F).

Partindo das respostas elencadas anteriormente, percebemos o forte predomínio do pensamento pragmático, o que faz com que os participantes do projeto priorizem o desenvolvimento adaptativo como traço característico importante para suas aprendizagens. Na contemporaneidade, assim como em outros momentos históricos, permanecem as notáveis reverberações do pensamento pragmático nos saberes e fazeres da escola, especialmente no Ensino Técnico de Nível Médio.

Como resultado dessa interferência é possível ver as especificidades no modo de se perceber dos estudantes participantes do projeto, revelando como entendem sua inserção na escola e na sociedade, resultado do pensamento que a escola, sobretudo, nas sociedades capitalistas, ajuda a desenvolver nos estudantes. Assim, ao focar no desenvolvimento do pensamento empírico, a educação escolar pode atuar como instância que fomenta o status

quo vigente, podendo se afastar de uma perspectiva de escola humanizadora (SOUSA; MENDES SOBRINHO, 2014).

Considerando a reflexão colocada por Frigotto e Ciavatta (2003, p. 50), é facilmente assimilável do senso comum para o estudante que “[...] hoje, trabalho e trabalhador produtivos estão profundamente permeados pela ideia de que é aquele que faz, produz mais rapidamente, tem qualidade ou é mais competente”. Tal concepção resulta na ideia de que os resultados produzidos por cada discente em seu processo de estudo, bem como o que cada um conseguirá em termos de riqueza futura, dependerá de seu mérito pessoal, de quanto esforço individual for empregado.

Contudo, segundo os estudos de Spricigo e Silva (2015), deve estar presente na atividade de estudo o caráter criativo e transformador. Para que os estudantes, em aula, aprendam e dominem os conhecimentos do mundo sobre a base de uma verdadeira atividade de estudo, é necessário apresentá-la da maneira correta. Mas qual é o sentido de apresentação correta? Uma possível reflexão e resposta para esta questão pode ser encontrada nos estudos de Davidov (1988). O autor registra que o estudante assimila algo em forma de atividade de estudo somente quando experimenta uma necessidade interna e um motivo para a assimilação, a qual deve ter caráter criativo.

Davidov (1988) esclarece que a experimentação do estudo, a única que permite aos escolares seguir a inter-relação do conteúdo interno e externo do material a assimilar, sempre tem caráter criativo. Por isso, é de fundamental importância a formação da necessidade da atividade de estudo no estudante para o desenvolvimento de sua personalidade. Os estudantes não podem realizar a transformação criativa do material de estudo sem que sejam movidos por necessidades, uma vez que não surgirão perguntas pressionando, cujas respostas só podem ser encontradas nas buscas dos segredos que se abrem ao processo de experimentação.

Nesse contexto de análise, apresentamos a autoavaliação dos estudantes em relação às atividades desenvolvidas pelos mesmos durante o projeto. A Estudante A relata que “tive uma boa integração com os demais alunos e percebi os problemas gerais dos alunos”. A Estudante B argumenta: “pude tirar muito proveito das dicas e conversas que tivemos”

registrando ainda:

Pude comparecer a todos os encontros. Quando tive oportunidades para falar procurei sempre expressar minhas opiniões. Foi muito bom expor meu ponto de vista sobre os assuntos em discussão e poder ouvir os outros (especialmente alunos) relatando "aflições/preocupações/cansaço" que eu também estava sentindo (ESTUDANTE B).

As incertezas dos estudantes quanto ao curso técnico "escolhido", a instituição de ensino e o futuro profissional permearam os relatos obtidos. Esse cenário é característico dos novos contornos sociais do modelo de reestruturação produtiva em que estamos inseridos, ecoando na atmosfera social os enormes enxugamentos da força de trabalho, as mutações no processo produtivo e seu controle, com predomínio da flexibilização e desregulamentação dos direitos sociais, a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho (ANTUNES, 2012).

Sobre as possíveis contribuições do projeto para a aprendizagem, os estudantes destacaram o cronograma de estudos, a ajuda na organização. O Estudante B pontuou que o projeto foi importante, pois permitiu a ele identificar "[...] que não era apenas eu [ele] que passava pelo sufoco" (ESTUDANTE B). Para outro estudante foi marcante no projeto o momento de "[...] organização de uma tabela com diferentes cores de acordo com o nível de dificuldade em determinada matéria", enfatizando a importância da organização das matérias escolares e do tempo para realizá-las, sabendo conciliar os compromissos, ter lazer e tempo para descansar.

A Estudante E relembra que, durante as atividades do projeto,

[...] a maioria expressava seu ponto de vista/opinião, todos falavam e todos escutavam, isso auxiliava também aos organizadores, pois eles tinham como base o que nós falávamos. Eu destacaria a discussão que falava sobre organização nos estudos: saber relacionar o tempo com os compromissos, fazer uma tabela, se organizar. Ter horário para lazer, para descanso, e claro, para trabalho. É possível parar, pensar e melhorar.

Relacionamos, a partir do exposto, uma apreensão que se afasta da questão central do que é a atividade de estudo. A ênfase no aspecto organizacional do processo pode obscurecer a percepção do porquê se estuda determinado conceito e não outro, e quais as

finalidades/implicações para o seu pensar e agir no mundo. O entendimento indica a necessidade de o estudante descobrir a razão pela qual estuda. Um dos desafios atuais para a escolarização seria pensar “[...] quais são os motivos sociais da atividade de estudo em nossa sociedade e quais deles guardam relação com os motivos humano/genéricos, universais” (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 271), a fim de que a atividade não se torne meramente adaptativa e reprodutiva.

Grande parte dos estudantes cria a representação de que os anos de escolarização estão diretamente relacionados à ascensão social, ser alguém na vida, o passaporte para um futuro melhor. Esses jovens procuram melhores condições sociais pelo caminho da educação. No cerne da representação que delega à escola o poder pela conquista de um status social privilegiado, é fundamental levar em conta o peso que se busca atribuir, hoje, à educação, colocando-a na condição de responsável pelo crescimento econômico e social. “[...] Passados os tempos da exaltação da teoria do capital humano, convive-se atualmente com sua retomada, acrescida, agora, de elementos compatíveis com uma visão de modernidade e de globalização” (FRANCO; NOVAES, 2001, p. 179).

Por fim, quando perguntados se consideram importante novas ofertas/edições do projeto O Jovem e a Atividade de Estudo, os registros a seguir indicam:

Sim, pois considero este essencial para alunos ingressantes, para que os mesmos possam melhor se adaptar à instituição e evitar problemas futuros (ESTUDANTE A).

Sim, principalmente para os primeiros anos porque ter essa orientação nos primeiros meses de aula ajuda e muito a pessoa a se organizar com os estudos, perceber o que é importante ou não, como separar o seu tempo para que consiga fazer tudo o que tem. Acho muito importante essas conversas já que quando o discente chega, ainda está meio assustado com o ritmo do colégio (ESTUDANTE B).

Sim, pois o projeto serviu para mostrar que eu não estou sozinho e também achar uma direção para aqueles que estão perdidos (ESTUDANTE C).

Muito porque tem estudantes que ficam perdidos quando entram na instituição e a oficina ajuda muito com as dicas de organização (ESTUDANTE D).

Sim, com certeza. Acredito que todos os alunos do primeiro ano passam por esse processo de adaptação, é uma grande mudança. Por isso, penso que seria muito importante dar continuidade a este projeto. Sugiro também a retomada de alguns encontros com o pessoal "veterano" do projeto,

encontros com alunos do segundo ano, e até, se possível, do terceiro. Todos os anos têm suas dificuldades, seria interessante poder expor novamente as ideias (ESTUDANTE E).

Percebemos a função adaptativa como algo naturalizado pelo estudante, revelando a sua necessidade em se enquadrar às normas da instituição, bem como à nova realidade do Ensino Médio Técnico. Porém, quando não conseguem, há um intenso processo de sofrimento, o que, na maioria das vezes, provoca a descontinuidade do percurso acadêmico. Tal constatação reforça nossa preocupação para que o projeto desenvolvido não seja encarado como uma ação de “ajuste” do estudante, sinalizando que é preciso atenção constante para que tal lógica não seja disseminada.

Porém, é forte a cultura do mérito e exigência por resultados mensuráveis, considerando o compromisso e a preocupação com o perfil profissional do egresso para o atendimento das demandas do “mercado” de trabalho, bem como a relação da instituição com os arranjos produtivos locais. Tal constatação indica os entraves que permeiam a retórica em prol de uma formação profissional de qualidade, com prevalência dos interesses estritos do “mercado” em detrimento de uma “[...] formação de caráter emancipatória dirigida aos jovens” (SALES: VASCONCELOS, 2016, p. 79). As autoras registram, ainda, que, de modo geral, os estudantes mais pobres do Brasil têm mais chances de vir a ocupar as vagas de trabalho mais precárias. E, com o início precoce no trabalho, acabam preenchendo as vagas de menor remuneração. O oposto parece acontecer com os estudantes com maior poder aquisitivo, os quais, em sua maioria, têm meios para sustentar o “ócio”, prolongando sua escolaridade e adiando o ingresso no mundo do trabalho.

Considerações Finais

Compreendemos que a atividade de estudo é sempre orientada por uma necessidade de ordem prática material ou do pensamento, ou seja, é orientada por um motivo, tendo em vista um objetivo, e é realizada segundo um conjunto de ações e operações. Os motivos e as necessidades, por sua vez, constituem uma unidade, enquanto as ações e operações permitem execução da atividade (DAVÍDOV, 1987, 1988).

Assim, o planejamento da atividade de estudo pelo jovem envolve a organização do processo didático/educativo que se realiza sobre a base da necessidade dos próprios estudantes. Sem tal necessidade como componente fundamental, a atividade de estudo não pode existir, o que requer, na contemporaneidade, uma discussão especial sobre a questão de como “educar” esta necessidade.

No presente artigo, procuramos analisar alguns subsídios teóricos e metodológicos a partir de uma atividade orientada em todas as suas etapas em que os estudantes tiveram a oportunidade de se tornarem protagonistas de sua aprendizagem. O desenvolvimento do projeto permitiu que o jovem pudesse pensar no “porquê”, no “para quê” (motivos e finalidades), no “o quê” (conteúdos) e no “como” (método) se aprende e se estuda. Todas essas contribuições levam a pensar que é importante que a atividade de aprendizagem dos estudantes não seja mais planejada, orientada e avaliada para ser uma tarefa mecânica que visa à memorização de informações desconectadas da realidade social na qual estão inseridos, uma vez que os alunos interpretam e significam o que aprendem com base em seus conhecimentos prévios e em sua situação social concreta, o que constitui apropriações decorrentes das múltiplas realidades sociais das quais fazem parte.

No início das oficinas promovemos um diálogo com os educandos, partindo da exposição da realidade empírica do espaço escolar com a qual estavam tendo os primeiros contatos, visto que participaram do projeto apenas estudantes dos primeiros anos do Ensino Médio Técnico dos cursos de Mecatrônica, Química e Edificações, provenientes de diferentes escolas de ensino fundamental da região do extremo sul de Santa Catarina.

Percebemos, a partir das colocações dos estudantes, suas angústias, anseios, dificuldades com a estruturação das disciplinas, cansaço físico/mental/emocional, falta de concentração, desânimo, monotonia. Além disso, foi possível inferir a forte pressão sentida pelos discentes no intuito de alcançarem resultados e aprovação, como também problemas ao lidarem com o número excessivo de informações a que têm acesso a cada matéria trabalhada no novo ambiente escolar.

Considerando as propostas colocadas pelos educandos, refletimos detidamente sobre os motivos que fundamentam a atividade de estudo; a importância e o significado que damos

ao ato de estudar; qual o sentido é dado a esta atividade e a necessidade de se repensar o papel da escola. No projeto, houve também um diálogo sobre a inegável necessidade de organização para construção de uma *práxis* de estudo significativa, baseando-se em um planejamento sistemático sobre as principais atividades e compromissos dos estudantes em relação aos seus percursos acadêmicos.

Apreendemos, porém, que o viés metodológico sobre o “como estudar” pode ser tanto funcional ao sistema reprodutivo da escola enquanto agência adaptadora de indivíduos, assim como abrir aos estudantes novos horizontes de vida que alarguem seu entendimento da realidade social e histórica. Isso dependerá das condições em que esse trabalho é realizado e de um conjunto de fatores associados ao ato formativo como a aderência dos estudantes à proposta de inserção social subordinada à lógica da sociedade capitalista ou, o vislumbre do caráter da possibilidade de individuação do sujeito social na construção de uma nova organização coletiva, mais humana e justa (BERNARDIM; SILVA, 2016).

Mesmo considerando a inegável contribuição do planejamento para a atividade de estudo, a fala dos estudantes indicou-nos uma realidade na Educação Técnica de Nível Médio: a nova roupagem da pedagogia tecnicista na atualidade, articulada com uma educação que atenda as demandas da economia moderna, altamente competitiva, fortemente centrada nas expectativas de aprendizagem e responsabilização estudantil quanto ao cumprimento de resultados satisfatórios que atendam os anseios da sociedade contemporânea. Tal constatação incita-nos a pensar que a formação escolar que segue o modelo tecnicista ocorre em detrimento de uma escola que desenvolve os saberes profissionais do estudante para domínio de um conjunto de saberes/fazerem emancipatórios. Almejamos, então, uma formação que seja pautada na capacidade de analisar, problematizar e contextualizar a realidade na qual está inserido.

Referências

ANTUNES, R. A nova morfologia do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil dos anos 1990. **Sociologia**, Porto, v. 27, p. 11-25, 2014. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-34192014000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 out. 2017.

ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estud. psicol. (Natal)**, v. 19, n. 3, p.169-178, 2014.

BERNARDIM, M. L.; SILVA, M. R. Juventude, Escola e Trabalho: sentidos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. **Educação em Revista (UFMG)**, v. 32, p. 211-234, 2016.

DAVÍDOV, V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.), **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** - Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

_____. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: O Ser Humano na Psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedex**, v. 24, p. 44-63, 2004.

FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os Jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 167-183, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16107.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 6 mai. 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, p. 45-60, 2003.

GUEDES, T. **As propostas de formação dos trabalhadores no ensino técnico subsequente**: projetos pedagógicos dos cursos do IFSC, campus Florianópolis, em análise. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LONGAREZI, A. M. **Ensino Desenvolvidor**. Uberlândia: Edfu, 2013.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios da Psicologia Geral**. Lisboa: Estampa, 1973.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário da integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, M. M.; EVANGELISTA, O.; QUARTIERO, E. M. (Orgs.), **Jovens, Trabalho e Educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

SALES, C. V.; VASCONCELOS, M. A. D. M. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656094>>. Acesso em: 27 set. 2017.

SANTOS, F. A. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do consentimento ativo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, M. M. Geração à deriva: jovens nem nem e a surperfluidade da força de trabalho no capital-imperialismo. **Revista de Educação Pública**, v. 25, p. 119, 2016.

SOUSA, V. G.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Atividade de estudo e desenvolvimento do pensamento teórico: reflexões com base em Davydov. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 237-258, jul/dez. 2014.

SPRICIGO, F.; SILVA, M. M. Teoria da Atividade e docência nos Institutos Federais: reflexões para debate. **Educação & Linguagem**, v. 18, n. 1, p. 1-19, jan.-jun. 2015. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/5537/5230>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 mar. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Programa de Capacitação Discente para o Estudo**. Disponível em: <<http://www.proestudo.ufscar.br>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

Recebido em: 13/04/2018
Aprovado em: 12/06/2018

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

PROJETO AUTONOMIA DO SABER NA EPG DORIVAL CAYMMI: NOVOS CAMINHOS NA EJA

Tiago Cavalcante Guerra¹

Marcus Vinicius de Melo Oliveira²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência do Projeto Autonomia do Saber na Escola da Prefeitura de Guarulhos (EPG) Dorival Caymmi no ano de 2015, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, EJA. Esta experiência teve como procedimento fundamental o diálogo democrático e contínuo, realizado por meio de assembleias entre outros métodos participativos e colaborativos, contando com a ação da gestão, da equipe docente e dos discentes. Ainda que inicial e em execução, o projeto impactou nos processos de ensino-aprendizagem, no modo de planejar currículo e na evasão dos educandos, apontando um caminho mais participativo na consecução dos objetivos da escola.

Palavras-chave: EJA. Ensino. Aprendizagem. Currículo.

PROJECT AUTONOMY OF KNOWLEDGE IN EPG DORIVAL CAYMMI: NEW WAYS IN THE EJA

ABSTRACT: This study aims to report the experience of Knowing the Autonomy Project in the School of Guarulhos City, EPG, Dorival Caymmi in the year 2015, with the Youth and Adult Education modality, EJA. This experience had as fundamental procedure the democratic and continuous dialogue, carried out through assemblies among other participatory and collaborative methods, counting on the action of the management, the teaching staff and the students. Although initially and in execution, the project had an impact on the teaching-learning processes, curriculum planning and student evasion, pointing to a more participatory way of achieving the school's objectives.

Keywords: Youth and Adult Education. Teaching. Learning. Curriculum.

¹ Mestre em História Social. Professor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo-SP/Brasil. E-mail: tiagoc.guerra@gmail.com.

² Mestre em Análise de Geoprocessamento. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos. Guarulhos-SP/Brasil. E-mail: oliveira_mvm@hotmail.com

PROYECTO AUTONOMÍA DEL SABER EN LA EPG DORIVAL CAYMMI: NUEVOS CAMINOS EN LA EJA

RESUMEN: El presente trabajo tiene como objetivo relatar la experiencia del Proyecto Autonomía del Saber en la Escuela del Ayuntamiento de Guarulhos, EPG, Dorival Caymmi en el año 2015, en la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos, EJA. Esta experiencia tuvo como procedimiento fundamental el diálogo democrático y continuo, realizado por medio de asambleas entre otros métodos participativos y colaborativos, con la acción de la gestión, del equipo docente y de los alumnos. A pesar de que inicial y en ejecución, el proyecto impactó en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el modo de planear el currículo y en la evasión de los estudiantes, apuntando un camino más participativo en la consecución de los objetivos de la escuela.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Enseñanza. Aprendizaje. Currículo.

Introdução

A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, EJA, desperta muitas atenções, desde gestores e professores, até pesquisadores de ensino e burocratas do Estado. Ao mergulhar fundo no cotidiano escolar dos adultos que frequentam bancos escolares, os desafios parecem cumulativos: falta de professores, falta de estrutura condizente, ausência de um projeto pedagógico atraente e a evasão escolar.

Em Guarulhos, não é diferente. Entre tantos, centramos nossa atenção em dois desafios quase que permanentes para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no município: o primeiro, a evasão escolar comum em muitas redes de ensino que atendem a EJA; e a segunda, o processo de ensino e aprendizagem que por vezes se assemelha às falidas experiências anteriores dos educandos.

Mesmo com a carência de estudos específicos, a experiência no cotidiano escolar nos apresenta muitos motivos para a evasão: a situação de vulnerabilidade social, seja devido a questões de trabalho, de saúde e de violência doméstica. A falta de oferta de escolas com ensino de qualidade, levando os educandos a se afastarem de seus estudos, cria uma série de bloqueios e inseguranças a seu desenvolvimento educacional.

No entanto, surge o desafio de superar a herança de anos e anos de ensino tradicional, sustentada por práticas que não consideram o educando como sujeito da aprendizagem, tampouco a escola como espaço para a interação e a vivência da autonomia e da liberdade. Finalmente, calcada na transmissão de conteúdo ou naquilo que o educador Paulo Freire asseverou: a “educação bancária”.

Nesse sentido, este trabalho busca fazer o relato das iniciativas tomadas por nossa escola, a EPG Dorival Caymmi, no sentido de buscar uma prática pedagógica mais democrática com o objetivo de enfrentar o problema da evasão. Sob influência e estímulo do Projeto Autonomia do Saber, proposta da Prefeitura Municipal de Guarulhos, que traz no seu bojo a ideia de *escola democrática*, buscamos iniciar este processo de transformação da nossa unidade.

Promoveremos um embrionário levantamento de teorias que embasem nossa prática, detalharemos o que é o PAS, suas prerrogativas e desejos. Demonstraremos nossas primeiras medidas enquanto comunidade escolar para combater o crônico problema da evasão escolar, procurando superar um modelo de ensino mais tradicional.

Por fim, moderadamente, traremos impressões colhidas nesses primeiros anos de trabalho. Entendemos que essa experiência pode ser ampliada para outras escolas da rede de Guarulhos.

Escola Tradicional x Escola Democrática: mudando paradigmas

Uma preocupação inicial é tentar definir como concebemos a nossa prática de ensino. De certa maneira, nos identificamos em um campo da Pedagogia Emancipatória ou Sociocultural em que a criação de um espaço de aprendizagem no qual o estudante possa ver o encontro do ensino formal a seus conhecimentos e habilidades, adquiridos ao longo da vida, uma escola democrática onde a verticalidade fique cada vez menos significativa, valorizando a troca horizontal de experiências e o crescimento exponencial de todos os envolvidos, logo, o diálogo é a essência da ação revolucionária (FREIRE, 1981). Em contraponto a uma pedagogia mais tradicional, em que o educando conhece a realidade por meio de conteúdos transmitidos ou instruídos pela escola, a partir de uma relação verticalizada (MIZUKAMI, 2007).

Uma das dificuldades que encontramos em nossa escola é o desafio da mudança. Os estudantes acostumados com um ensino pautado em conteúdos e por um processo em que entende o professor com a função de “transmissor” culmina na necessidade de se pensar ações que permitam aventar propostas educacionais mais democráticas e diversificadas. Para Imbernón (2004), a instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade. Concordando com o autor, acreditamos que será possível revelar um modo institucional de conhecer e de ensinar o mundo e todas as suas manifestações.

Foi observada também, dentro de nosso contexto, a considerável importância dada às disciplinas específicas, como Português e Matemática, e o pouco valor às demais disciplinas. O que aventamos como hipótese é que uma parte dos estudantes da nossa instituição tem como memória de escola um modelo de ensino calcado sob o que é conhecido como ideário pedagógico tradicional, ou, simplesmente, ensino tradicional, do qual, inclusive, muitos passaram e saíram.

No entanto, nossa sociedade, em perspectiva das relações, da cultura e da disseminação de informação e conhecimento, mudou muito, indo ao encontro da necessidade de que se constituam e sejam promovidos novos modelos educacionais, que sejam mais coerentes com o atual mundo em que vivemos, de modo a erradicar a exclusão do contexto escolar, conforme ocorreu pela concepção educacional tradicional, que, por muito tempo, aprofundou este estigma. Nesse sentido, a escola possui um importante, um relevante papel como ponte para essa sociedade, a partir do momento em que ajusta sua identidade e sua proposta a esta finalidade. A proposta de escola democrática pretende convergir a ideia de um currículo atento às necessidades e dialogando de maneira permanente com a realidade escolar, assim como promover a inserção do educando nos processos decisórios da escola.

A necessidade de repensar o currículo perpassa por algumas convicções importantes: primeiro, o currículo é cultura e em processo permanente de transformação. Segundo, possui intencionalidade, não sendo atemporal. É emergente de relações construídas historicamente

e por questões próprias do seu tempo, sendo essencial o papel dos educandos na sua elaboração (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Entendemos Escola Democrática como aquela que se orienta por uma pedagogia libertária, em que a liberdade e a autonomia são valores que superam as relações autoritárias do modelo educacional tradicional. Nesse sentido, uma escola democrática se caracteriza principalmente pelos princípios e práticas que se propõe a defender.

Construir uma educação democrática é possível, mas este processo não está livre de conflitos. As experiências descritas por Michel Apple e James Beane, em *Escolas Democráticas*, demonstram que a luta permanente de escolas para conseguirem criar uma vivência progressista e democrática, não é favorecida pela ideologia e pelo sistema dominante. Pelo contrário, pressionadas a todo o momento, as escolas que se pretendem democráticas encontram muitas resistências, conforme Apple e Beane (1997, p. 25, grifos do autor)

Os que estão comprometidos com a educação democrática veem-se muitas vezes numa posição de conflito com as tradições dominantes da escola. Praticamente a toda hora suas ideias e esforços podem se deparar com resistência tanto daqueles que se beneficiam com as desigualdades das escolas quanto daqueles mais interessados na eficiência no poder hierárquico do que no difícil trabalho de transformar as escolas de alto a baixo. As frustrações envolvidas na criação de escolas democráticas só são excedidas pela tarefa mais ambiciosa de mantê-las mediante as correntes antidemocráticas da opinião pública e da política educacional. Mas os educadores democráticos entendem que a democracia não representa um “estado ideal” definido com o entusiasmo e à espera de ser alcançado. Uma experiência democrática se constrói mais por meio de seus esforços contínuos de fazer a diferença. O empreendimento não é nada fácil; é cheio de contradições, conflitos e controvérsias. Como diz o velho provérbio: “São dez milhas para entrar na floresta, e são dez milhas para sair”.

Dessa maneira, urge a criação de uma escola onde a voz dos estudantes seja ouvida, seja valorizada, fortalecida e, em vista de todos estes fatores, incentivada. A escola tem de ser significativa na medida em que os estudantes encontrem forças para não desistirem de seus estudos ao longo dos dias letivos, agregando significação ao ato de estudar. Essa escola só pode ser construída em um ambiente de Autonomia, permeada pelo diálogo, que é o alicerce do ambiente democrático por excelência, o elo entre os interesses das partes na construção deste novo modelo educacional. A ação, a reflexão, a inovação e a avaliação são processos

que, em continuidade, tornam-se catalisadores de mudanças.

Em mente dessas perspectivas, o Projeto Autonomia do Saber atende a essa necessidade, no âmbito educacional e, sob a ótica da transformação e da emancipação social da EJA, possibilita a construção desse modelo, desse currículo, e dessas escolas entendidos como uma ponte real para os reais desafios da sociedade em que vivemos (SACRISTÁN, 2000). De maneira geral, recorreremos a duas importantes referências legais: as Diretrizes Curriculares Nacionais na modalidade EJA (BRASIL, 2013), que preconiza a flexibilidade do currículo e do tempo e espaço escolar, e o Quadro de Saberes Necessários, documento local (GUARULHOS, 2011), que estabelece como um dos aspectos importantes para a prática pedagógica a busca de um ambiente que proporcione ao educando uma aprendizagem calcada na autonomia e na liberdade.

Colocados esses termos, entendemos por *autonomia* a liberdade para atuar segundo o compasso das necessidades de aprendizagem, construindo o currículo em conjunto, contemplando a comunidade escolar, com a participação de todos em concordância com Paulo Freire, que entende a autonomia em vista das parcerias, do diálogo, com vista à liberdade culminando na busca constante pelo conhecimento. Por fim, recorrendo sempre a Paulo Freire (2011), o professor tem o dever de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, e isto exige uma reflexão permanente sobre a prática.

Práticas e Tentativas: transformando a escola

Desse modo, duas metodologias foram a base para se pensar essa mudança no panorama da relação tradicional entre ensino e aprendizagem, com marcante inspiração na experiência que, nos termos de autonomia *freireanos*, aconteceu (e acontece até hoje) na Escola da Prefeitura de Guarulhos, EPG Gabriela Mistral: a Assembleia, o primeiro momento em que as necessidades dos estudantes foram identificadas, possibilitando a criação da proposta para atendê-las; posteriormente, o Cardápio Pedagógico, ferramenta pela qual os professores expunham suas aulas em um cartaz na entrada da escola, de maneira que os estudantes pudessem ter autonomia, com base no conceito de liberdade defendida por Freire

(2011) para escolher a qual aula assistir. Esses dois métodos foram ampla e integralmente utilizados na EPG Dorival Caymmi, a fim de que a comunidade escolar fosse introduzida nesse modelo.

No entanto, temos a consciência de que toda mudança é traumática e gera muitos conflitos, pois como diria Paulo Freire, *mudar é difícil, mas é possível*. Assim, tal método gerou na equipe escolar muitos questionamentos, inclusive sobre o comportamento diante de uma quebra de modelos tradicionais historicamente consolidados, fato que não nos possibilitava prever o real impacto que essas medidas teriam em nossa escola. Nesse sentido, este trabalho busca fazer o relato das iniciativas tomadas dentro de todo o processo de transformação sofrido por nossa escola na proposta do Projeto Autonomia do Saber, de modo que possamos refletir sobre a ampliação da experiência em outras Unidades Escolares, no que concerne à busca pela autonomia e liberdade de seus educandos.

Assembleia: reconhecendo a voz dos estudantes

As Assembleias foram realizadas com a reunião de equipe gestora, professores e educandos no pátio da escola Dorival Caymmi. Nesse momento, os educandos tiveram um espaço propício ao diálogo, quando puderam expor suas ânsias, inquietações, opiniões e desejos quanto às necessidades de aprendizagem e gestão do espaço escolar. Para Joseph Puig (2000), a assembleia é o momento em que o coletivo pode se reunir para tomar consciência daquilo que é necessário e oportuno na escola, pois “é um momento organizado para que educandos e educandas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência escolar” (p. 34).

Conforme o desenrolar do Projeto, as Assembleias ocorreram em média uma vez por mês, ou, conforme a necessidade. Assim, antes de realizarmos qualquer mudança significativa na forma como as aulas aconteciam, os estudantes eram devidamente avisados e consultados e, posteriormente, ouvidos, a fim de que pudéssemos traçar um panorama, mediante avaliação qualitativa em relação a de que maneira nossas ações impactaram os educandos.

Em consonância a essas ações, para a pesquisadora Ana Paula Pedro (2010), a escola deve criar uma tradição de convivência democrática, promovendo o funcionamento de lógicas

democráticas ao nível da relação educativa e pedagógica, e mesmo a consolidação do associativismo estudantil, investindo fortemente na sua gestão democrática, valorizando a participação dos educandos nas decisões e ações relacionadas com a planificação, atuação e avaliação das atividades que nela se desenvolvem, como princípio da democracia. Desse modo, em um primeiro momento, observou-se que poucos educandos se sentiam encorajados a participar da assembleia, deste modo, tornou-se difícil identificar qual o real interesse de aprendizagem, bem como qual seria a postura dos educandos, que acabavam por seguir alguns poucos que eram mais encorajados a se manifestar nesses momentos, sem ao menos se expressar a respeito.

No entanto, é relevante perceber que a escola democrática se constrói através do tempo, trata-se de uma cultura a ser implantada. Por via disso, os debates possibilitam a politização dos educandos, assim como, via sua continuidade, encorajando-os a formularem opiniões e a se posicionarem, defendendo-as. A construção do Projeto Autonomia do Saber em nossa escola se baseia no diálogo, logo, a Assembleia serve como mecanismo para manter este diálogo com os estudantes frequentemente.

Tema Gerador: base para o trabalho multidisciplinar

Dentro de uma escola que trata a autonomia como princípio, não basta apenas que os educandos expressem seus anseios e necessidades de aprendizagem. Os professores precisam também apresentar suas propostas, defender suas ideias e, ainda, estar atentos às falas dos estudantes. O processo de diálogo é o caminhar necessário em busca da dialogicidade em que despojados de preconceitos e medos, professores e estudantes definem um trajeto comum na escola, pois conforme Freire (2011), “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significações enquanto homens”.

Para além, é necessário aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes, acreditando na possibilidade de construir sujeitos plenos da aprendizagem. Por isso emprestamos aqui o conceito de tema gerador sob influência de Paulo Freire.

Circunscrevendo o tema gerador no arco de uma práxis educativa, tentamos construir nexos que fizessem sentido para o nosso cotidiano de escola formal. Nesse contexto, a

discussão entre docentes, coordenação pedagógica e gestão foram calorosas. Entendemos tema gerador como práticas que “aludem à necessidade de a prática educacional estabelecer relações entre realidades e conhecimentos, parametrizados pelo contexto sócio histórico, referência inerente ao processo de aprendizagem” (SILVA, 2007, p. 20).

Nesses espaços, os profissionais colocam suas ideias e estudos em pauta, trazem conhecimento a seus pares sobre suas ações e propostas, tomam decisões e apontam direcionamento e formulam estratégias e planos de ação. Concomitantemente, procuram fazer um processo de escuta com os estudantes, privilegiando a indicação das necessidades, emaranhado aos interesses expressos nas plenárias e assembleias de classes.

Tomando por base as questões discutidas em assembleias, os temas geradores eram elencados nos HA, direcionando todos os assuntos trabalhados pelos professores em sala de aula, com as especificidades inerentes aos saberes: Códigos e Linguagens, Linguagens Matemáticas, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Com base nessa abordagem, o primeiro tema gerador foi *desigualdade social*. A partir disso, os temas subsequentes eram sugeridos e votados mediante debates com participação dos educandos. Os professores, com base em sua disciplina, são responsáveis por trabalhar esses temas em suas aulas.

Cardápio: autonomia para construir seu caminho de aprendizagem

Após a definição dos temas geradores, pensamos maneiras de construir um itinerário de aprendizagem. A coordenadora pedagógica recolheu o plano de aula de cada professor e afixou um quadro no pátio com a sequência de aprendizagem que seria ofertada ao longo da semana a respeito de determinado tema. Assim, procuramos construir uma prática em que o educando escolhesse dois blocos de aulas, de 1h30 cada, diariamente, segundo suas necessidades dentre as sequências didáticas disponíveis no dia.

Foi uma mudança de paradigma, pois era necessária uma atitude diferente dos educandos: em vez de aguardar em sala, ele precisava fazer uma escolha no dia. A mudança foi inclusive para os professores, pois não sabíamos ao certo quantos iriam para a sala, sendo a frequência uma ferramenta de avaliação às mudanças necessárias nos planejamentos de aula.

Como exemplo detalhado, vivenciamos uma rica experiência de como ter aulas com muitos educandos frequentes, assim como aulas sem educandos. Como exemplo, trazemos à baila duas aulas realizadas com base no tema *Tecnologia – Carro e Biotecnologia*.

Esperávamos que o tema “Carro”, por ser um tópico fortemente ligado à bagagem cultural dos estudantes, tivesse um quórum grande. Entre nossas certezas, a curiosidade deveria atraí-los em grande número a essa aula. Para nossa surpresa, compareceram somente oito educandos. Outrossim, na aula de “Biotecnologia” compareceram 27 estudantes. Perguntamos o porquê de não se interessarem pela aula sobre “Carros”, e a resposta foi: “Eu não tenho carro, por que iria nesta aula?”. Questionamos sobre por que tantos educandos quiseram assistir à aula de Biotecnologia, eles responderam: “Não sabemos o que é Biotecnologia?”.

Essas situações, geralmente, não ocorrem no modelo tradicional, pois os educandos assistiriam às aulas mesmo que não se interessassem por aquele assunto. Todavia, com a oferta do Cardápio, o docente teve de ser sensível ao interesse do educando e criativo para, assim, poder conciliar o conhecimento formal a ser trabalhado às necessidades de aprendizagem e os saberes prévios, gerando demanda aos diversos temas ofertados, vivenciando, enfim, a passagem descrita por Paulo Freire na *Pedagogia da Autonomia*

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classe populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos (FREIRE, 2011, p. 15).

No entanto, conforme colocado anteriormente, toda mudança gera conflitos e nunca poderemos saber sequer mensurar ao certo como será a reação dos estudantes, diante das mudanças. Assim sendo uma dificuldade bastante significativa que ocorreu com a proposta descrita foi com relação à sequência didática dos assuntos desenvolvidos nas aulas, pois com previsão de duração - 1h30 - não havia, em muitas oportunidades, tempo para se contemplar as exigências dos assuntos.

Ao mesmo tempo em que isso ocorria, alguns professores passaram a observar que os

educandos não conseguiam se organizar, e nem respeitar orientações simples para que a sequência didática acontecesse. Para remediar, em dado momento, tal problema, anotávamos no cardápio a continuação daquela aula. No entanto, para sua surpresa, na aula seguinte, muitos educandos que participaram da primeira aula acabavam não comparecendo, assim como alguns que não compareceram na primeira queriam fazer parte da segunda aula, gerando uma série de dificuldades de desenvolvimento do assunto.

Essa situação dificultava um itinerário mais qualificado, tanto para os educandos que perderam a primeira aula, quanto para os que tinham frequentado. Em geral, os educandos ficavam muito frustrados, pois sentiam que não conseguiam aprender segundo esse modelo e estavam muito confusos, principalmente em relação a conteúdos que demandavam, com maior urgência, uma sequência.

Diante dessa situação, a professora desenvolveu uma proposta para conseguir sanar o problema. Durante certo período, ela organizou um grupo de educandos que participaria de um bloco de aulas em sequência, que estavam previamente inscritos em uma lista, de maneira que eles pudessem se fixar durante a semana, até que o objetivo do assunto fosse alcançado. Com isso, ela conseguiu resultados bastante positivos. De acordo com relato de uma estudante, ao ser exposta várias vezes ao mesmo assunto, no início da abordagem, ela não foi atingida, mas se passaram os dias, em vista da sequência didática que previa atividades em casa, ela conseguiu entender e resolver as questões propostas pela professora. Por conhecimento desse relato, ficou claro à equipe de docentes que os educandos precisam permanecer certo tempo em contato com o mesmo saber, para, de fato, conseguir interiorizá-lo e, enfim, apropriar-se dele. Ao fim dessa análise, construímos um novo modelo que prevê as sequências didáticas organizadas como Módulo, no qual os educandos se inscreveriam em uma sequência de aulas, e não em apenas uma.

Antes de realizarmos as inscrições, foi realizado um forte trabalho de diagnóstico, para que os educandos pudessem perceber o nível de aprendizagem em que se encontravam junto aos professores, e, conseqüentemente, pudessem ser montados os Módulos, de acordo com a expectativa de aprendizagem dos educandos. Essa sistemática de organização previa o reagrupamento de alunos de acordo com as necessidades e potencialidades manifestadas.

Não organizar grupos fixos, mas prever uma circulação organizada pelos módulos conforme avaliação dos professores e de acordo com os educandos. Vale ressaltar o que preconiza o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Com o Módulo, foi possível realizar o fechamento de cada assunto, na viabilidade de diversas ferramentas, tais como simulados, trabalhos escritos e apresentações, além do fato de que esta modalidade possibilita o avanço de uma turma modular para outra, segundo a evolução ou o recesso de suas expectativas. Dessa maneira, tivemos resultados surpreendentes, inclusive um educando que conseguiu a nota 475 no ENEM, em Matemática, conseguindo isto ainda cursando o Ensino Fundamental II.

Dupla Docência: quebrando a Pedagogia da Maçaneta³

Visto que, no Projeto Autonomia do Saber, todos os professores trabalham com base em um Tema Gerador, é comum vê-los discutir sobre como o assunto deve ser trabalhado com os educandos, assim como sob que perspectiva - no caso, com base na área de conhecimento de determinado docente. Em muitas oportunidades, os professores observaram a necessidade de ministrar aulas de forma conjunta, pois os assuntos gerados pelo Tema possibilitavam a intervenção de dois docentes, ou mais, na sala de aula, dinamizando o processo ensino-aprendizagem e oferecendo aos discentes, maior amplitude sobre os assuntos e, claro, sobre o Tema em si.

³ Expressão utilizada de modo informal que se refere à prática de docentes que costumam agir de forma indiferente e isolada dentro de suas salas de aulas, termo utilizado pelos professores Ana Bocchini e Braz Nogueira. Para mais informações: <<http://anabocchini.blogspot.com.br/2017/02/a-pedagogia-da-macaneta-e-pedagogia-da.html>>. Acesso em 18 de abr. 2017.

Assim, houve momentos em que o professor de Inglês fez Dupla Docência com o professor de Português, a professora de Matemática com a de Artes, a de Geografia junto com a de Alfabetização. Desse modo, todos os professores tiveram a oportunidade de trabalhar juntos, enriquecendo as experiências docentes.

No caso dos discentes, a ação contou com bom aproveitamento, pois despertava seu interesse. Foi observado maior compromisso dos professores com a aprendizagem dos educandos, expressado na preocupação em organizar e planejar as intervenções conjuntas. Na prática, as aulas mais procuradas pelos educandos eram aquelas com dois ou mais professores no mesmo momento, havendo implicação positiva na aprendizagem dos educandos, além da diversidade de olhares docentes do mesmo assunto.

Para essa metodologia, o aproveitamento positivo verifica-se pela motivação via planejamento de aulas, com dinamismo e criatividade, via troca de experiência entre os pares docentes, visto que muitos momentos em sala de aula são potencializados pela forte e constante troca de experiências, configuradas nos pontos de vista complementares oriundos desta troca. Como resultado, os professores conseguem atingir e alcançar educandos que, talvez, sozinhos não obtivessem o mesmo resultado positivo.

A ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate da proposta planejada para o educando e sua concretização, assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma e com cada educando individualmente. Nesse contexto, cada um dos professores passa a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente para construir o outro (TRAVERSINI et al., 2012).

Simulados: perdendo o medo de ser avaliado

Uma iniciativa que surgiu nos momentos de planejamento que chamou a atenção, criando um movimento não usual à boa parte das escolas da rede pública, foi com relação a uma avaliação que realizamos. Provas escritas como forma de estimular a aprendizagem é um tabu para os docentes.

Querer usá-la como elemento motivador é uma contradição performativa,

uma contradição nos próprios termos, uma vez que a aprendizagem humana é essencialmente uma prática da liberdade; ora, diante da situação constrangedora da avaliação autoritária, o educando se fecha, bloqueando sua capacidade de aprender (VASCONCELLOS, 1998, p. 47).

Mesmo com a desmotivação gerada por resultados negativos decorrentes de avaliações quantitativas, foi identificado o interesse dos educandos em prestar concurso público. Ao ser transmitido o fato para o grupo, tendo em vista o viés qualitativo da avaliação, os professores elaboraram um simulado para concurso, com questões objetivas abrangendo todas as disciplinas, além de um conjunto de regras semelhante ao de um concurso público - hora de entrar, fazer a matrícula, documentos, postura durante a prova etc.

Outra característica que tornou o Simulado próximo ao real foi a inscrição, pois somente os educandos interessados iriam fazer a prova, logo, não havia obrigatoriedade, havendo inclusive limite de vagas para o Simulado (30 vagas), mais seis vagas em lista de espera. Para nossa surpresa, 29 educandos quiseram fazer o Simulado, observando todas as regras impostas pela situação, e, mesmo com essas limitações, todos os que participaram, e mesmo alguns educandos que não participaram, quiseram que os Simulados ocorressem sempre. Quando a prova não foi utilizada como uma ferramenta de classificação e nem de punição, pudemos perceber que os educandos ficaram abertos a participar dessas experiências, pois quando uma iniciativa surge do diálogo aberto com os estudantes, a participação faz-se significativa e os resultados surtem efeitos positivos além do esperado.

Dessa maneira, foi possível, pelo levantamento de acertos e erros, perceber, em alguns casos, as aulas que os educandos faltaram por não conseguirem acertar as questões referentes a ela no Simulado, tendo em vista que as questões do Simulado foram obtidas com base em aulas ministradas em determinado período. Essas mesmas provas foram utilizadas para identificarmos a necessidade de aprimoramento dos métodos de ensino. Às provas não são atribuídas notas, mas discutimos com os educandos o desempenho e tentamos entender a suas dificuldades.

Em corroboração a esse relato, segundo Luckesi, a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da

qual estão participando. A avaliação é, nesse contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação” (LUCKESI, 2010).

Espaço Jovem: conflito de gerações, lidando com interesses conflituosos

Em vista de todo o progresso observado dentro do Projeto Autonomia do Saber, verificou-se, por parte de educandos adolescentes e jovens, assistidos pela EJA - na faixa etária entre 15 e 29 anos - um comportamento mais resistente, o que alcançou proporções enormes. Era de se esperar que, com a possibilidade de escolhas, os educandos optariam pelas aulas motivados por suas necessidades de aprendizagem. A ideia era conforme Machado e Rodrigues (2013) apresentaram: um novo espaço de aprendizagem, privilegiando os ritmos próprios da juventude.

No que tange aos ritmos é importante dizer que não podemos unificar a sala, as atividades, os conteúdos, como se todos soubessem as mesmas coisas e produzissem no mesmo ritmo. Há níveis e ritmos de aprendizagem e conhecimentos diferenciados na sala de aula, que demandam atividades em níveis diferenciados, de forma a favorecer que os alunos avancem de um nível para outro (MACHADO; RODRIGUES, 2013, p. 70).

Na prática, a escolha por interesse esteve longe de ser a verdade. Muitos educandos escolhiam a aula por afinidade ao professor, ou simplesmente não queriam sair da sala, alguns não queriam escolher, queriam que nós escolhêssemos por eles. Mas a situação mais crítica foi com relação a um grupo de jovens que simplesmente escolhia por afinidade (companhia) aos colegas, e formando um grupo de educandos que entravam nas salas de aula sem qualquer compromisso com os assuntos desenvolvidos nesses locais, sequer com a aprendizagem. Isso gerou um conflito muito grande com os demais educandos, que, em decorrência disso, escolhiam as aulas em que esses jovens não estavam.

Muitos debates foram gerados, foram realizadas assembleias, buscamos exaustivamente o diálogo com esses educandos. Diante disso, os professores tomaram a iniciativa de criar um momento destinado a atender apenas a esse grupo de educandos, de forma a ir de encontro com suas necessidades específicas, assim como para evitar conflito

com os demais educandos. Essa iniciativa foi denominada *Espaço Jovem*. Foi um trabalho muito desgastante. No entanto, novamente, ocorreu algo inesperado; muitos desses educandos começaram a frequentar a escola na sexta-feira, dia em que há, tradicionalmente, na EJA, baixo quórum, e no final do semestre, praticamente todos esses educandos tinham problemas com faltas e, por isso, deveriam realizar trabalhos de compensação dessas ausências. O *Espaço Jovem* foi o momento em que esses educandos tiveram o espaço e a oportunidade necessários a se dedicar à confecção desses trabalhos, formatados segundo critérios obrigatórios, tais como capa, introdução, desenvolvimento e conclusão como estruturas textuais, sendo essa última autoral.

Todos os educandos se dispuseram a realizar os citados trabalhos, assim conseguimos que a maioria compensasse as faltas e continuassem seus estudos, sem sofrer prejuízos de progressão. Foi um trabalho de longo prazo, mas que rendeu um portfólio de atividades que futuramente transformou-se em um trabalho de pesquisa realizado pelos educandos.

Considerações Finais

Diante da experiência relatada, com o Projeto Autonomia do Saber, na EPG Dorival Caymmi, ficou evidente que a autonomia pedagógica, pautada pelo diálogo contínuo entre toda comunidade escolar, visando o desenvolvimento pleno dos educandos, possibilita uma atuação dinâmica, criativa, participativa e reflexiva. Ao remodelar estruturas educacionais consolidadas, podem-se gerar atitudes imprevisíveis e resultados inesperados. Uma equipe aberta ao diálogo e disposta a superar barreiras que surgem ao longo do processo de democratização da escola pode propor iniciativas criativas e inovadoras, atendendo a necessidades encontradas e construindo um modelo escolar inovador.

Essa proposta, consolidada nos termos do Projeto, transformou também os profissionais envolvidos, que foram confrontados em seus paradigmas e ideologias, com seus hábitos profissionais, a se abrirem corajosamente, de modo a se reinventar e buscar, de todas as formas, alcançar a aprendizagem, acolhendo os estudantes em suas necessidades cognitivas. Longos embates e debates forjaram profissionais profundamente comprometidos com a expectativa de enxergar e interpretar uma educação de qualidade, democrática e

significativa, que esteja ao alcance dos estudantes, em contexto da escola pública e gratuita.

Corroborando essas informações, em dados estatísticos, foi observado um aumento de estudantes que finalizaram o curso, nas séries e turmas de inscrição, nos primeiro e segundo semestres de 2015, com implantação do Projeto Autonomia do Saber, em 15 e 9 por cento, respectivamente, fato comparado ao mesmo período, nos semestres letivos de 2014, quando não havia sido implantado o Projeto.

Em termos numéricos, considerados a data-limite - de consolidação do número de educandos por turma via sistema informatizado da Secretaria Municipal de Guarulhos da Prefeitura de Guarulhos - de 30 de março, nos anos de 2014 e 2015, e o último dia letivo dos semestres desses anos - calendário letivo da EJA na prefeitura de Guarulhos é semestral, houve, no ano de 2014, 247 e 194 educandos matriculados, nos primeiro e segundo semestres, sendo que 150 e 147 educandos finalizaram o curso - na devida turma/série, com 18 e 31 concluintes do Ensino Fundamental II. Em 2015, na implantação do Projeto, houve a inscrição de 232 educandos no primeiro semestre, com 181 estudantes que finalizaram o curso e 28 concluintes do Ensino Fundamental II, e a inscrição de 146 estudantes, com 142 que finalizaram o curso e 25 concluintes do Ensino Fundamental II. Em concretude, portanto, via as metodologias concretizadas pelo caráter autônomo, tanto por parte da equipe, quanto por parte dos discentes, característica mister do Projeto Autonomia do Saber, foi possível potencializar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, conhecendo-os de forma mais aprofundada, criando experiências específicas, revelando surpreendentes facetas dos estudantes e, assim, confirmando nossas convicções sobre a necessidade de se trabalhar propostas inovadoras de forma democrática. Dessa maneira, atribuímos aos esforços dirigidos ao conceito de - assim como às ações - significação real da aprendizagem, incorporados por cada um dos atores envolvidos na leitura e na interpretação do Projeto Autonomia do Saber por nossa EPG Dorival Caymmi.

Referências

APPLE, M. W.; BEANE, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-41, 1996.

_____. MEC. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, SEB, DICEI, Brasília, 2013.

BOCCHINI, A.; NOGUEIRA, B. A pedagogia da maçaneta e a pedagogia da loteria. **Ana Bocchini [Blog internet]**. Disponível em: <<http://anabocchini.blogspot.com.br/2017/02/a-pedagogia-da-macaneta-e-pedagogia-da.html>>. Acesso em: 18 de abr. 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

GUARULHOS. **Quadro de Saberes Necessários**. Prefeitura Municipal de Guarulhos, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, C. C. **Gestão do Currículo, Verificação ou Avaliação: O que Pratica a Escola?** CAEj: Ceará. 2010.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. Diversidade geracional da educação de jovens e adultos – implicações para a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 37, p. 59-78, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. 16. reimpressão. São Paulo: EPU, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.), **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 17-48.

PEDRO, A. P. Participação Escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 747-762, 2010.

PUIG, J. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, A. F. G. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

TRAVERSINI, C. S. et al. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 285-308, Belo Horizonte, jun, 2012.

VASCONCELLOS, C. **Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1998.

Recebido em: 01/11/2017

Aprovado em: 04/04/2018

O TÊXTIL NO ENSINO DE ARTE – CORPO E TRAMAS NO SABER SENSÍVEL

Daiane Figueiredo Rosenhein¹

Maristani Polidori Zamperetti²

RESUMO: O texto discute o ensino de Artes Visuais a partir da Arte Têxtil, com o objetivo de pensar a arte como potência expressiva, ao encontro de um saber sensível. Desde os primórdios da civilização, os homens produziram fios com a lã de ovelha para serem tecidos. Atualmente, a Arte Têxtil tem se ampliado com a adição de novas materialidades contemporâneas, provocando uma (re)significação de sua produção. A pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, foi realizada com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de escola pública, a partir da necessidade de ampliação das experiências sensíveis proporcionadas às crianças. O contato permitiu encontrar novos significados e configurações, estimulando a capacidade criadora. Ressaltando a importância das tramas, teias e linhas para o ensino de arte, conclui-se que por meio da poética escolar são apresentadas possibilidades para o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade por meio do ensino da Arte Têxtil.

Palavras-chave: Arte têxtil. Artes visuais. Ensino de arte. Saber sensível.

THE TEXTILE IN ART TEACHING – BODIES AND WEFTS IN THE SENSITIVE KNOWLEDGE

ABSTRACT: The text discusses the teaching of visual arts from the textile art, aiming to think of art as an expressive power, to the encounter of a sensitive knowledge. Since the dawn of civilization, men have produced yarns with sheep's wool to be woven. Currently the textile art has expanded with the addition of new contemporary materials, causing a (re) meaning of its production. The qualitative research, of the type research-action, was carried out with students of the first year of elementary school of public education, from the need to broaden the

¹ Doutora em Educação. Docente da Rede Municipal de Ensino de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: maristaniz@hotmail.com

² Graduada em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. Docente da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: daianefrosenhein@gmail.com

sensitive experiences provided to children. The contact allowed to find new meanings and configurations, stimulating the creative capacity. Emphasizing the importance of the plots, webs and lines for the teaching of art, it is concluded that through the school poetics are presented possibilities for the development of creativity and sensitivity through the teaching of textile art.

Keywords: Textile art. Visual arts. Art teaching. Sensitive knowledge.

LA MATERIA TEXTIL EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE - CUERPO Y TRAMAS EN EL SABER SENSIBLE

RESUMEN: El texto discute la enseñanza de las artes visuales desde el arte textil, con el objetivo de pensar el arte como poder expresivo, al encuentro de un conocimiento sensible. Desde los albores de la civilización, los hombres han producido hilados con lana de oveja para ser tejidas. Actualmente el arte textil se ha expandido con la adición de nuevos materiales contemporáneos, causando un (re)significado de su producción. La investigación cualitativa, del tipo investigación-acción, se llevó a cabo con los estudiantes del primer año de la educación primaria pública, de la necesidad de ampliar las experiencias sensibles proporcionadas a los niños. El contacto permitió encontrar nuevos significados y configuraciones, estimulando la capacidad creativa. Destacando la importancia de las tramas, telas y líneas para la enseñanza del arte, se concluye que por medio de la escuela poética se presentan posibilidades para el desarrollo de la creatividad y la sensibilidad a través de la enseñanza del arte textil.

Palabras clave: Arte textil. Artes visuales. Enseñanza de arte. Saber sensible.

As Tramas nas Vivências Cotidianas – um breve percurso no tempo e na arte

Costurar, tecer e bordar sempre foram minhas motivações, desde a tenra infância. Ao recortar tecidos e costurar roupas para as bonecas, percebia e sentia que por meio da arte ocorria uma relação sensível com as formas e matérias tradicionais, que se expandiam, provocando-me sensações e percepções diversas.

Na graduação em Artes Visuais – Licenciatura fui incentivada a continuar investindo e pesquisando sobre as poéticas têxteis. A vontade de conhecer mais sobre a arte produzida com tramas se tornou muito forte, principalmente ao visitar a exposição do artista brasileiro José Leonilson Bezerra Dias (1957- 1993), *Sob o Peso dos Meus Amores*, na Fundação Iberê Camargo, em 2012. Durante a visita à exposição fiquei encantada com as obras de Leonilson,

ocasionando-me uma experiência estética, cuja descrição não caberia em palavras, nem mesmo sua compreensão poderia se restringir a informações técnicas. A exposição me despertou sensações que para outra pessoa poderiam passar despercebidas.

Posteriormente, as pesquisas sobre a Arte Têxtil se estenderam ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Artes e ao projeto de Especialização em Artes, terminalidade: Ensino e Percursos Poéticos. Para tanto, realizei uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação junto aos meus alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa-ação é eminentemente participativa, democrática e visa contribuir para a mudança social, caracterizada por “[...] uma ação por parte das pessoas implicadas no problema sob observação” (THIOLLENT, 1992, p. 14-15). Assim, considerei ter exercido um papel ativo na estrutura das relações em sala de aula com meus alunos, propiciando uma modificação nas atividades desenvolvidas na disciplina de Artes Visuais, até aquele momento.

Ao pesquisar a Arte Têxtil e suas manifestações, percebi que as pessoas podem encontrar inúmeras formas de se relacionar sensivelmente com o mundo, na vivência com experiências artísticas, exercitando sua imaginação e desenvolvendo, assim, uma sensibilidade relacional ampla, consigo e com o mundo. Entendo a importância de se conhecer um pouco sobre o histórico da Arte Têxtil, com o objetivo de compreender suas manifestações contemporâneas e escolares.

Desde os primórdios da civilização, os homens produziram fios com a lã de ovelha para serem tecidos, e o levantamento dessa história é uma difícil tarefa devido à dificuldade de conservação de tecidos. Cáurio (1985) relata que a tecelagem se desenvolveu no Egito e nos países orientais, como China e Pérsia (atual Irã), por volta de 2.200 a.C. O fragmento mais antigo foi encontrado em 1903, na tumba do faraó Tutmés IV, medindo 15 cm x 3,5 cm, de linho branco, com a reprodução de hieróglifos de Tutmés III que havia vivido de 1503 a 1449 a.C.

Na Grécia antiga, séc. IV a.C., há representações de mulheres tecendo em teares verticais e tecidos com motivos livres, encontradas também na mitologia grega e romana em tapeçarias que relatam com detalhes a história mitológica, com funções religiosas e profanas (CÁURIO, 1985). Os tecidos egípcios mais significativos estão nos séculos II a V, na Arte Copta greco-romana com motivos mitológicos, de caças a cavalo, de animais, geralmente executadas

em um único tom de vermelho sobre fundo branco. No Cristianismo, a Arte Copta representa motivos religiosos com várias cores de lã usados em refinadas vestimentas e na decoração mural (CÁURIO, 1985). No Oriente Médio, em 1200 a.C. tecia-se também com seda. A China passou a superar na riqueza de roupas e cortinas.

Dessa forma, a produção com fios e tramas vem se estabelecendo pelo mundo com uma inúmera variedade de formas, com os bordados e as costuras. Tornou-se, assim, uma prática principalmente feminina, de mulheres dedicadas ao cuidado da casa, passando a fazer parte da cultura feminina, mesmo com a inserção da mulher no mercado de trabalho, cultura repassada pelas escolas de arte decorativa do século XIX (BAHIA, 2002).

A produção com fios não recebeu valor no circuito da Arte, pelo motivo de estar ligada constantemente à decoração de ambientes, assim, a Arte Têxtil foi considerada no circuito da Arte, uma arte menor. No Modernismo, alguns paradigmas começaram a ser quebrados, revisando e redefinindo o fazer nas artes plásticas, com estilos que rompiam com a arte tradicional, baseada em técnicas acadêmicas.

Na atualidade temos uma grande liberdade de técnicas e materiais na produção artística. O Modernismo trouxe um forte pensamento de autocrítica, extremada com Marcel Duchamp, ao tentar discutir os padrões e cânones acadêmicos da Arte. Duchamp, com sua postura crítica, foi além da Arte Conceitual, possibilitando ganhos à arte posterior a ele. Suas atitudes desmancharam conceitos hegemônicos da Arte (BAHIA, 2002). Com o Modernismo e as atitudes duchampianas, abriram-se caminhos para uma arte com novas formas e materiais.

No Brasil, há uma produção considerável em Arte Têxtil. Um dos nomes importantes nessa arte é Norberto Nicola, nascido em 1930, na cidade de São Paulo. Em 1955, realizou experiências com materiais diversos como cordas, tecidos e areia. Sua produção envolve uma diversidade material: sisal, nylon, palha, crina, lã, fibras vegetais, entre outros. Antes de iniciar com seus trabalhos em tapeçaria, Nicola trabalhava com pintura, mas descobriu a possibilidade da cor em nova materialidade, trocando a tinta pela lã. Com o passar do tempo seus trabalhos passaram a ter dimensões maiores, possuindo fendas, tiras recortadas e cordões que se entrelaçam (MATTAR, 2013).

A artista Zoravia Bettiol, nascida em Porto Alegre, possui um repertório artístico variado, trabalha com pintura, xilogravura e Arte Têxtil. Atua também como designer de joias.

Nos anos de 1960, participou da 7ª, 8ª e 9ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo, viajou para Europa e expôs no circuito internacional da Arte. Na Polônia estudou Arte Têxtil no Estúdio Maria Laskiewicz, o que foi de grande importância para se redescobrir na Arte Têxtil. Inicialmente dedicou-se a formas geométricas e cores vibrantes. Sua tapeçaria faz referência à natureza, ao mundo animal e vegetal, com a utilização de pedras e ferro em suas modulações e fios tecidos.

Desde 1970, os artistas brasileiros começam a usar materiais populares como a linha de costura e a lã; a costura como elemento gráfico se intensificou nos anos 1980 e 1990. Na poética contemporânea o material têxtil ganha inúmeros significados (BAHIA, 2002).

Artistas brasileiros como Leonilson Bezerra Dias, Arthur Bispo do Rosário, Ernesto Neto, Leda Catunda, Edith Derdyk e Lia Menna Barreto desenvolveram uma produção marcada pela costura e o bordado. Leonilson destaca-se por extravasar seus sentimentos na sua produção artística. Nasceu em 1º de março de 1957, em Fortaleza (Ceará), mas ainda na infância mudou-se para São Paulo. Ingressou, em 1977, na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), deixando o curso em 1980 sem terminar, já que em 1981 viajou para Madri, realizando sua primeira exposição individual. De volta ao Brasil, participou de várias exposições, entre elas da 18ª Bienal Internacional de São Paulo, da exposição “Como vai você, Geração 80?”, em junho de 1984, na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, no Rio de Janeiro (CASSUNDÉ; REZENDE, 2012).

A exposição “Como vai você, Geração 80?” era como um grito de liberdade à uma democracia que se anunciava, já que no Brasil, nesta época estava se decretando o fim da ditadura militar. Os artistas expoentes propunham a liberdade de expressão, uma pintura descomprometida da pintura convencional.

Edith Derdyk é formada em Licenciatura em Artes Plásticas pela Fundação Armando Alves Penteado (FAAP). Além de seu trabalho como artista visual, publicou livros, participou de exposições coletivas e individuais no circuito nacional e internacional. Ela escolheu a linha de costura como material têxtil e gráfico. A artista dá destaque ao processo da criação, minimizando a importância da visualidade final da obra. Ela faz da linha uma expansão do ato de desenhar, investigando a possibilidade de ocupação no espaço por meio de perfurações em superfícies com agulha (BAHIA, 1999).

A artista Lia Mascarenhas Menna Barreto estudou Artes Visuais em Porto Alegre, RS, e seu trabalho é um retorno à memória infantil. Usa brinquedos em suas obras – bonecos de plástico, animais de borracha, bichos de pelúcia e outros similares – dando uma nova forma aos objetos infantis. Ela desmancha bonecas de plástico fazendo montagens em bichos de pelúcia, usando a técnica da costura, com acabamento de uma costureira profissional. Lia borda com plástico e seda, derretendo o plástico com ferro de passar sobre tecido de seda, assim ela imita um tipo de bordado tradicional.

Leda Catunda, artista paulista, apresenta pinturas conceituais construídas com misturas de materiais, transitando entre técnicas de colagem e costura. Envolve-se em uma produção feminina e artesanal. Em suas obras, o tecido não é apenas fundo para pintura, é parte significativa na qual a característica do material transparece em sua obra (ARAÚJO, 2009).

Outro artista importante pela sua expressão têxtil é Artur Bispo do Rosário, nascido em 1909, em Japaratuba, Sergipe. Sua trajetória não percorre o circuito oficial das Artes Visuais. Em 1938 foi encaminhado para um hospital psiquiátrico e foi diagnosticado com esquizofrenia paranoide. Após o diagnóstico, passou a residir na Colônia Juliano Moreira (RJ). No início de 1960, internou-se voluntariamente na clínica pediátrica AMIU, em Botafogo. Nessa clínica produziu um número significativo de obras artísticas, mas em 1964 retornou para a Colônia Juliano Moreira, de onde nunca mais sairia, com um quarto separado para ele e suas peças, trabalhando incessantemente até sua morte em 1992 (LAZARO, 2012). "Bispo compõe uma geografia humana e um urbanismo onírico de lugares de sua passagem pela vida", acentua Lázaro (2012, p. 21). Encontrou em uniformes do hospital potencial para construir sua obra. Ele desfiava os uniformes usando a linha do tecido para bordar e enrolar na poética de sua criação.

O artista carioca Ernesto Neto realiza trabalhos que transitam entre a escultura e a instalação, utilizando malhas têxteis. Desde os anos de 1990, usa meias de poliamida e materiais flexíveis que são preenchidos com especiarias das mais variadas, como açafrão e cravo da Índia. Produz diversas instalações com malhas em tubos e teias que se estendem no espaço, no qual o público pode interagir com a obra, em que o tecido e a linha passam a ser uma extensão do corpo humano que reage com as diversas sensações provocadas pela obra

(Figura 8). Seu trabalho faz uma alusão ao corpo humano, com formas sinuosas que percorrem o espaço e pode ser relacionado com a obra da artista Lygia Clark, que produziu uma obra sensorial, aguçando cheiros, tatos e sentidos.

Desse modo, é possível dizer que a Arte têxtil sustenta inúmeras formas de expressão, seja por meio da linha na agulha que perfura superfícies do bordado ou da costura, seja do tricô, do crochê, do tecido. O contato e interação com formas e materiais vêm a contribuir com a formação do ser sensível, permitindo encontrar novos significados e configurações, estimulando a capacidade criadora.

Intuindo, procura-se estabelecer relacionamentos significativos – significativos para uma matéria e para nós. Seja qual for a área de atuação, a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o propósito de encaminhá-los para um sentido mais completo. Dentro de nossas possibilidades procuramos encontrar a forma mais ampla e mais precisa, a mais expressiva. Ao transformamos as matérias, agimos e fazemos. São experiências existenciais - processos de criação - que nos envolve na globalidade, em nosso ser sensível, no ser pensante, no ser atuante. *Formar é mesmo fazer. É experimentar. É lidar com alguma materialidade e, ao experimentá-la, é configurá-la* (OSTROWER, 1981, p. 69).

A Arte Têxtil tem como material principal, a lã e as linhas, porém tem se ampliado com a adição de novas materialidades contemporâneas, provocando uma (re)significação de sua produção. Dessa maneira, pensar a arte por meio da poética têxtil é uma possibilidade para que o indivíduo possa se transformar e reinventar novas formas de se expressar.

Arte Têxtil e Formação Sensível

A Arte em suas inúmeras formas expressivas é capaz de contribuir para formação de indivíduos sensíveis em relação ao próprio o corpo e a tudo que está no seu entorno. O saber sensível transcende as limitações impostas pela racionalidade, o saber sensível está na relação de corpo com seu contexto, um conhecimento que é ditado pelos sentimentos, pela intuição ou pelas experiências corporais. Há um ditado popular que diz uma vez que se aprendeu a andar de bicicleta nunca mais se esquece, isto quer dizer que se trata de um saber que fica registrado no corpo; não é preciso pensar como se anda de bicicleta, uma vez aprendido, o corpo assimila a ação de forma natural. Então, o saber sensível pode acontecer quando o

indivíduo experimenta o mundo, de forma visual, tátil, gustativa ou olfativa, percebendo-se como um ser pertencente a este contexto.

Inelutavelmente, há um saber detido por nosso corpo, que permanece íntegro em si mesmo e irreduzível a simplificações e esquematizações cerebrais. O corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos próprios de nossos processos mentais (DUARTE JR., 2001, p. 126). Portanto, o sentido existe na dependência das relações que o indivíduo estabelece com seu corpo.

Emprestar sentido - ao mundo - depende, sobretudo, de estar atento ao sentido - àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal. O sentir - vale dizer, o sentimento - manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente, "ser como significação" (DUARTE JR., 2001, p.130).

Quando cito a importância da Arte Têxtil na formação do ser sensível, penso na capacidade de experimentar diversos materiais por meio do sentido tátil, visual, olfativo e sonoro. Materiais como a linha, a lã, o tecido, percebendo a construção de uma trama que sensibiliza o olhar para um trabalho capaz de expressar diversos sentimentos e sensações.

Para que o saber sensível ocorra, a simples experimentação de materiais não é garantia, é preciso que o mesmo aconteça aliado ao um saber racional, inteligível, que possibilite a apreensão cognoscível das sensações e vivências. Chega-se, dessa forma, ao saber estésico. A estesia, termo que vem do grego *aistheisis*, é a "[...] nossa prontidão para aprender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos" (DUARTE JR., 2001, p. 137). Entretanto, o desenvolvimento tecnicista da sociedade, fez com que o saber estésico fosse pensado isoladamente, separando a racionalidade da sensibilidade. A racionalidade está ligada ao saber inteligível que consiste em conhecimento lógico, matemático, cerebral e a sensibilidade coliga-se ao saber sensível, no que se refere aos saberes corporais e às experiências advindas da relação deste com o mundo, como o equilíbrio para andar de bicicleta, a capacidade de perceber o som dos instrumentos, o dançar ao ritmo da música.

Segundo Duarte Jr. (1988, 2001, 2010), após a Revolução Industrial ocorreu a desvalorização do saber sensível e a supervalorização do saber racional, o qual começou a ser valorizado, como forma de criar uma sociedade mais eficiente. O ser humano largou a artesanaria para trabalhar em indústrias com máquinas capazes de produzir muito mais rápido

o que um artesão produzia. A sociedade passou a agir e adotar formas de vida que transformaram a própria sociedade. O corpo humano precisou se reeducar para uma maneira de viver mais acelerada, os indivíduos precisaram seguir o horário de trabalho da indústria, a aprender a trabalhar com as máquinas e estar em constante atualização. Isso foi necessário em função de que novas formas mais eficazes de produção fossem ser criadas, tornando a vida humana prática e seus afazeres eficientes.

O corpo do operário, portanto, precisava mais e mais ser regado e submetido ao ritmo industrial do trabalho. Toda energia devia ser canalizada para a produção, sem desperdícios fúteis e inúteis do ponto de vista da confecção de mercadorias. Festas e prazeres, assim, haveriam de ser reduzidas e controladas a fim de se economizar energia produtiva [...]. De acordo com o pensamento freudiano, para o surgimento da civilização o ser humano houve que reprimir seus instintos fundamentais, tornando possível o aparecimento de leis e normas que regravam a sua correta satisfação naqueles momentos e locais determinados (DUARTE JR., 2001, p. 48).

Todas essas modificações apontadas por Duarte Jr. (1988, 2001, 2010) vieram para facilitar e tornar a vida mais prática, evitando o trabalho braçal e desgastante, porém causaram a perda do lazer, do prazer e o sensível, que também era vivenciado nas lidas artesanais. As máquinas e a tecnologia emergente deveriam tornar as atividades do cotidiano do ser humano extremamente rápidas, confortáveis, promovendo maior informação e obtenção de recursos materiais.

De certa forma, podemos pensar que essas modificações tecnológicas contribuíram positivamente para o desenvolvimento social e econômico. Porém, em contrapartida, o indivíduo precisou trocar o trabalho artesanal e criativo por uma atividade mecânica, subordinadora e racional, satisfazendo uma sociedade consumidora de tecnologia, a qual modificou as formas de interação social e cultural. Pode se dizer, que as atividades humanas em suas variadas dimensões tornaram-se mais mecânicas e menos humanizadas, porque apesar de a tecnologia, hoje, nos permitir contatar com qualquer pessoa ou lugar no mundo, facilmente nos impede um contato direto ou mesmo, torna-nos carentes de sensações e vivências com a natureza e outros seres humanos.

Duarte Jr. (2001, p. 70) comenta que "[...] o exponencial desenvolvimento tecnológico a que estamos assistindo vem se fazendo acompanhar de profundas regressões nos planos

social e cultural, com um perceptível embrutecimento das formas sensíveis do ser humano de se relacionar com a vida". Isso é, com as novas formas de interação com a vida, deixamos de lado alguns elementos e fazeres culturais, como o ato de se dedicar a fazer algo manualmente com o tear. Não se trata de substituir situações ou formas de viver em sociedade; o ideal seria agregar novas formas de viver sem desvalorizar a cultura antecedente.

A Arte Têxtil na Escola – uma possibilidade humanizadora

Para poder desenvolver a Arte Têxtil na escola alguns caminhos precisam ser traçados, entre eles pensar a educação sensível por meio do fazer têxtil. A educação do sensível necessita estar inserida no sistema educacional, a fim de contribuir para a formação de pessoas capazes de lidar com a tecnologia de maneira sensível e humanizadora.

De acordo com Ferraz e Fusari (2009), o ensino da arte no Brasil, no século XIX, começou com a necessidade de produzir mão de obra para o trabalho operário, baseando-se na estética neoclássica, a qual valorizava a harmonia, o equilíbrio e o domínio da técnica. Com esses princípios, o ensino básico reforçava o desenho de cunho imitativo, a fim de treinar o uso da proporção, da perspectiva, da composição e uso de luz e sombra. Ainda, os cursos de formação de professores para séries iniciais incluíam o desenho ilustrativo nas práticas de sala de aula.

Esse ensino voltado à técnica e conhecimento científico foi estimulado com o crescimento das sociedades e o desenvolvimento de novas tecnologias, negando o corpo como campo de conhecimento e enfatizando apenas a mente. Foi menosprezado, assim, o saber intrínseco do corpo humano, que faz com que o indivíduo consiga distinguir odores, sons e texturas, manipular objetos, reagir a estímulos, sentimentos e intuições, o ensino passou a ser tecnicista e voltado apenas ao desenvolvimento cognitivo.

Conforme aponta Duarte Jr. (2001, p. 125), o conhecimento não está só no intelecto; é preciso considerar que “[...] grande parte de nosso agir cotidiano fundamenta-se nesse saber corporal básico, primitivo em sua origem, mas com enorme potencial para ser desenvolvido e lapidado, ou seja, educado”. O saber corporal e sensível, assim como o saber intelectual precisa ser constantemente trabalhado, estimulado e educado. É com base no pensamento de Duarte Jr. (1988, 2001, 2010) que sinto a necessidade de pensar em um ensino da arte que

una o sensível com o inteligível, em um ensino que fuja do desenho voltado para a reprodução, para um ensino da arte que promova a expressão nos processos de criação. O ato criativo inclusive dá-se mais em nível do "sentir" do que "simbolizar". Melhor dizendo: ao se criar ocorre uma movimentação de nossos sentimentos, que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas que se ofereçam à razão, ao pensamento (DUARTE JR., 1988).

As ideias sugeridas pelo autor vêm ao encontro do PCN – Arte para o ensino fundamental, quando assegura que a educação em arte propicia “[...] o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação” (BRASIL, 1997, p. 15). Porém, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no final de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação, que pretende formular uma base curricular escolar para todo o país, poderá vir a se transformar em um “[...] currículo único e mínimo, abdicando do processo de conhecimento criativo” (CNTE, 2015). Esse fato contraria a proposta de um ensino de Arte plural, sensível e multicultural que gostaríamos de ter nas escolas, a partir da defesa do conhecimento das quatro terminalidades artísticas – Visuais, Dança, Música e Teatro na educação básica – condizente com as necessidades e exigências de um país singular como o Brasil.

Com o objetivo de estimular o saber sensível na escola idealizei um projeto de ensino utilizando a Arte Têxtil para ser aplicado na aula de Artes com crianças de seis e sete anos de idade, no Ensino Fundamental, a partir de vivências com o desenho. Dando prosseguimento à proposta, sugeri a construção de um objeto com sensações táteis, verificando se o mesmo poderia proporcionar novas experiências aos alunos.

Para poder desenvolver o aprendizado da Arte Têxtil, senti necessidade de partir do elemento principal que a constitui, a linha, já que a trama têxtil é formada por fios que se tramam e criam formas, semelhantes às linhas gráficas. A linha utilizada para tramar pode ser feita de diversos materiais, como a lã, o algodão, dentre outras fibras sintéticas, produzindo formas que podem ser levadas aos espaços bidimensional e tridimensional, conforme pode se ver na Arte Têxtil. Desse modo constitui um projeto de ensino com os seguintes objetivos específicos: construir um repertório que contemple da linha do desenho à trama têxtil,

desenvolvendo vivências em Arte Têxtil em prol de um saber sensível na sala de aula e verificando se a mesma produz interesse nas crianças do Ensino Fundamental.

O projeto foi realizado em cinco encontros de duas horas/aula, contando com propostas que envolveram o desenho, a fruição de imagens de obras de Arte Têxtil e a confecção de um tapete feito em tear de papelão. Escolhi o desenho como uma das propostas iniciais do meu projeto de ensino por acreditar na importância do grafismo no ensino da arte, no sentido de desenvolver a criação e imaginação, promovendo a sensibilização às tramas têxteis.

A importância do desenho é inegável pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e a sensibilidade. Por intermédio do desenho a criança pode expressar seus conhecimentos e suas experiências, colocando-se em sua poética de modo singular. As competências e habilidades aprendidas em desenho servirão para outras áreas do conhecimento (IAVELBERG, 2006, p. 57).

Porém, sabemos que persiste nas escolas o uso de imagens prontas para as crianças colorirem. Ao utilizá-las, o professor acaba inibindo a expressão dos alunos, criando estereótipos e modelos que pouco contribuem para o desenvolvimento sensível e gráfico das crianças. Os desenhos estereotipados empobrecem a percepção e a imaginação da criança, inibem sua necessidade expressiva; embotam seus processos mentais, não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades. Estereotipar quer dizer então, simplificar, esquematizar, reduzir à expressão mais simples (VIANNA, 1995, p. 4).

Assim, a proposta enfatiza o desenho criativo por meio da elaboração de formas no espaço tridimensional, utilizando tramas têxteis que foram construídas com os alunos, com auxílio de um novelo de lã que se entrelaça, passando pelas mãos dos mesmos, proporcionando uma dinâmica de apresentação e conversa em sala de aula. Outra referência utilizada como motivação para o desenho foram imagens de obras de arte, no caso trabalhos da exposição de Edith Derdyk *Viés*, veiculada pelo DVD – Arte na Escola. Após, foi solicitado aos alunos que criassem um desenho a partir de uma linha construída no caderno.

O ensino da arte deve ir além do ensino do desenho, para que o educando experimente e crie um repertório sensível com as diversas formas expressivas. Na construção de um tear, os alunos poderão perceber da linha no espaço tridimensional, constituindo-se numa forma

criada com tramas têxteis.

O professor necessita promover no aluno a vontade de superar desafios, com propostas que estimulem sua criatividade. Ostrower (1987, p. 36) afirma que "[...] o potencial criador do homem realiza-se dentro de sua própria produtividade. Estimulado pelo desafio de necessidades a satisfazer, tarefas a cumprir a fim de sobreviver melhor, em seu trabalho o homem imagina soluções e cria".

Para a formação de um ser sensível é preciso que o estudante estimule seu potencial criativo por meio do contato, da produção em arte, desde cedo. De acordo com Ostrower (1987, p. 127) "[...] nas crianças, a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver para criança". Dessa maneira, para formar seres humanos criativos e sensíveis ao mundo é preciso pensar num ensino da arte que permita aos estudantes a obtenção de experiências diversificadas e enriquecedoras.

A Poética Têxtil na Escola – uma experiência sensível

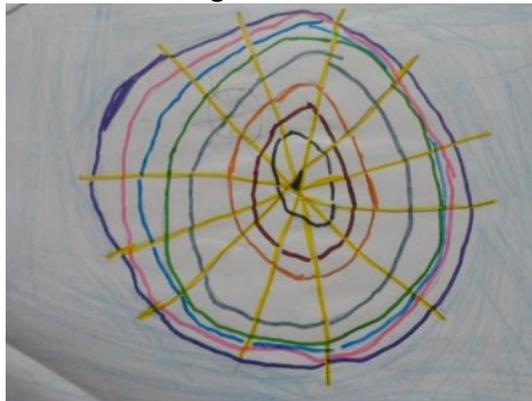
Fui contratada como professora de Artes Visuais em 2013, atuando na rede pública municipal de ensino de Pelotas e lecionando em duas escolas da cidade, pelo período de um ano. Nesse período, atendi turmas do Ensino Fundamental – da Pré-Escola ao quinto ano – escolhendo uma turma do primeiro ano com crianças de seis a sete anos de idade, para desenvolver uma pesquisa-ação. A escolha se deu pela preocupação com a diminuição das experiências sensíveis proporcionadas às crianças. Desde tenra idade as crianças e seus pais e/ou responsáveis são seduzidas pelo consumo acelerado de brinquedos plásticos, quase descartáveis, sem personalidade, e que sustentam um brincar individualista. Se as crianças possuem habilidades para o domínio de novas tecnologias, por que não ensinar outras formas de interação com as materialidades? O tecer é um trabalho que ajuda a desenvolver a paciência e a atenção, no qual podemos perceber o processo de construção de um tecido, utilizando uma tecnologia ancestral em que se fazem presentes o sentido do tato, visão e olfato.

A pesquisa realizada na Escola Y, que será assim denominada para preservar a

identidade da mesma e de seus alunos, iniciou a partir de um projeto de ensino³. Utilizando a técnica da “teia de conversa”, propicie a apresentação dos alunos em uma roda. De posse de um novelo de lã, dei uma ponta do fio para uma das crianças e pedi que ela se apresentasse e após escolhesse um colega para apresentar ao grupo, dizendo seu nome e sua brincadeira favorita, caso soubesse. Se afirmativo, o colega receberia a outra ponta da linha e a conversa continuaria. A atividade teve por intuito desenvolver o trabalho em grupo e a percepção do percurso da linha no espaço.

As crianças mostraram gostar da atividade, muitos já avisavam o que gostariam que o colega falasse deles, alguns não tinham paciência para esperar o colega falar, e outros, quando recebiam a linha, falavam de si mesmos. Durante a atividade, eles iam comentando sobre as formas que a linha ia tomando; a maioria ficou surpresa com as formas surgidas com a linha. Assim que terminaram de se apresentar, pedi que largassem a linha no chão e me falassem sobre o que estavam vendo. Um aluno disse: "parece uma estrela"; outro: "teia de aranha". Após a conversa, pedi para que voltassem aos seus lugares e desenhassem o que haviam vivenciado. Construíram diferentes desenhos, alguns bastante coloridos. Com o desenho pronto, pedi para que colocassem o caderno no chão na volta do círculo, para que eles pudessem perceber as diversas possibilidades de formas que pudéssemos ver e encontrar em uma imagem (Figuras 1 e 2).

Figuras 1 e 2 - Desenhos realizados pelos alunos dos 1ºs anos.



³ Todas as fotografias constantes neste trabalho foram realizadas pela autora e possuem autorização da escola para sua publicação.

No primeiro trabalho realizado (Figura 1), o aluno desenhou uma teia de aranha, segundo informado pelo mesmo. Quando perguntei aos estudantes o que estavam enxergando, a maioria concordou que parecia uma teia de aranha. Para alguns alunos, a necessidade de representar figuras referentes à realidade próxima é forte. Na Figura 2, o aluno desenhou as sensações provocadas pela dinâmica têxtil, um entrelaçar de linhas, talvez sem preocupação em configurar uma forma reconhecível. Percebi que o mesmo se sentiu feliz em brincar com as canetas por meio do desenho, com um fazer espontâneo e imaginativo, brincando e criando com as cores e com a vida, conforme aponta Ostrower (1987) que criar e viver são processos naturais nas crianças.

Na Figura 3, o aluno desenhou uma estrela e resolveu enfeitá-la com corações, colocando também uma lua e dois bonequinhos. Esse aluno havia comentado durante a atividade que a teia parecia uma estrela. Na Figura 4, o aluno optou por desenhar muitos quadradinhos entrelaçados. No primeiro momento, ele queria desenhar uma teia tradicional, mas após ter sido esclarecido que a ideia era desenhar o que eles estavam vendo ou imaginando ao olhar para a forma da linha no chão, me pareceu que ele conseguiu criar elementos de sua própria imaginação.

Nos trabalhos realizados pelas crianças do 1º ano, constatei que alguns eram mais espontâneos (Figuras 2 e 4) e outros procuravam, de certa forma, uma semelhança com desenhos baseados em convenções, semelhantes aos estereótipos (Figuras 1 e 3). Segundo as pesquisas de Brent e Marjorie Wilson, citados por Lavelberg (2006, p. 51), "[...] a arte da criança segue um desenvolvimento espontâneo até o oitavo ano de vida e, em alguns casos, antes dos seis anos já recebem a influência da cultura". Porém, Lavelberg (2006) sugere que a criança estará percebendo influências externas continuamente, do seu meio, contexto e de outras pessoas, desde os primeiros grafismos de ação e rabiscos intencionais.

No segundo encontro com a turma, apresentei o DVD disponível no Projeto Arte na Escola (CA/UFPel), Viés de Edith Derdik. O documentário mostra detalhes das obras da artista em exposição; a câmera percorre a exposição lentamente dando zoom em alguns detalhes. Percebi que os alunos olharam para o documentário sem maiores entendimentos; provavelmente estavam esperando um filme tradicional de animação. Assim, realizei uma segunda exposição do vídeo, interrompendo a exibição em algumas partes e explicando o

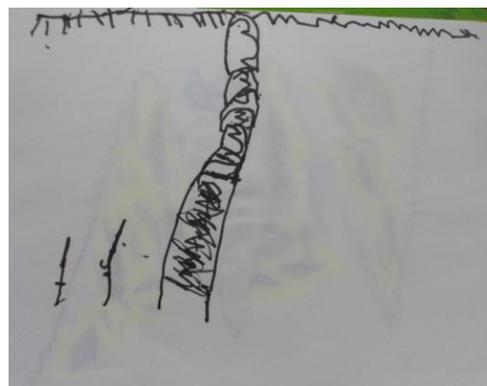
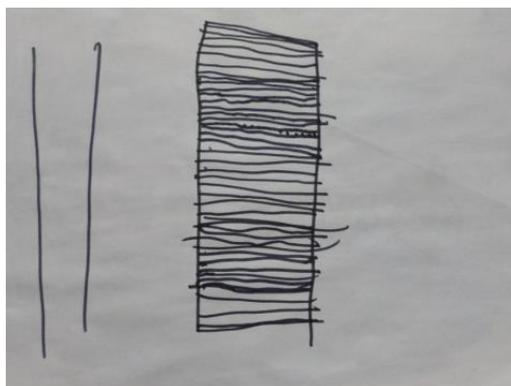
conceito de linha e como a artista usava a linha como forma expressiva.

Figuras 3 e 4 - Desenhos realizados pelos alunos dos 1ºs anos.



Após a exibição pedi para escolherem imagens do vídeo para desenharem; os alunos pediam para interromper nas imagens mais complexas; outros optaram pelas formas mais simples, alegando que as outras seriam difíceis de desenhar. Assim, selecionei várias cenas, pedindo que tentassem desenhar o que viam, cada um a sua maneira. Algumas crianças manifestaram gostar da atividade; outras acharam “chato”. Os estudantes, em sua maioria, desenharam a parte que havia chamado sua atenção (Figuras 5 e 6).

Figuras 5 e 6 – Trabalhos de alunos a partir do vídeo Viés de Edith Derdyk.



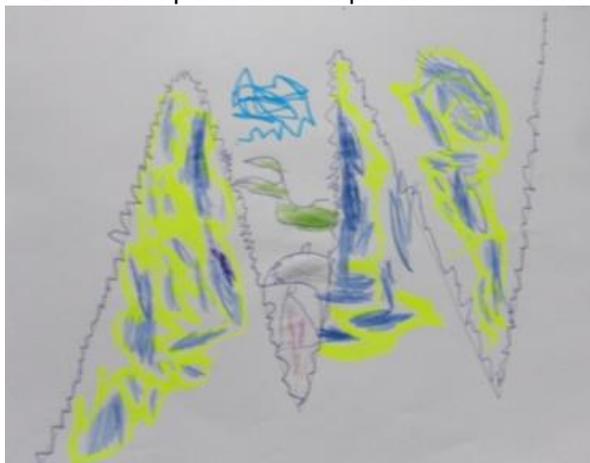
Em seguida, com o objetivo de propor um desafio visual, desenhei uma linha diferente em cada caderno e solicitei que criassem um desenho a partir deste traçado. Alguns criaram animais, como um coelho (Figura 7), a partir de uma linha contínua com duas pontas. Outros sentiram grande dificuldade de se expressar utilizando a linha.

Figura 7 – Desenho a partir de linha preexistente – o coelho.



Outro aluno (Figura 8), utilizando as linhas preexistentes, construiu figuras de montanhas, contornando com a caneta a linha existente e desenhando outra, em forma de zigzag. Para concluir, ele desenhou dois pequenos animais em cima da montanha e usou canetas coloridas para pintar parte dela.

Figura 8 – Desenho a partir de linha preexistente – as montanhas



Em outro caderno fiz uma linha curva (Figura 9), e o aluno completou pintando toda a parte interna e desenhando vários bonecos esquematizados andando em uma pista que parecia ser de skate. No trabalho de outro aluno (Figura 10) também desenhiei uma linha

curva, a qual foi preenchida com muitas cores, números e desenhos de flores. Esse aluno sentiu mais dificuldade no uso da linha, usou apenas parte dela para construir o chão. Esses trabalhos foram realizados com o objetivo de ampliar a capacidade expressiva dos alunos, desvinculando-os dos processos de estereótipos, que de acordo com Vianna (1995), simplificam e reduzem a expressão criadora.

Figuras 9 e 10 - Trabalhos de alunos realizados a partir de linhas preexistentes.



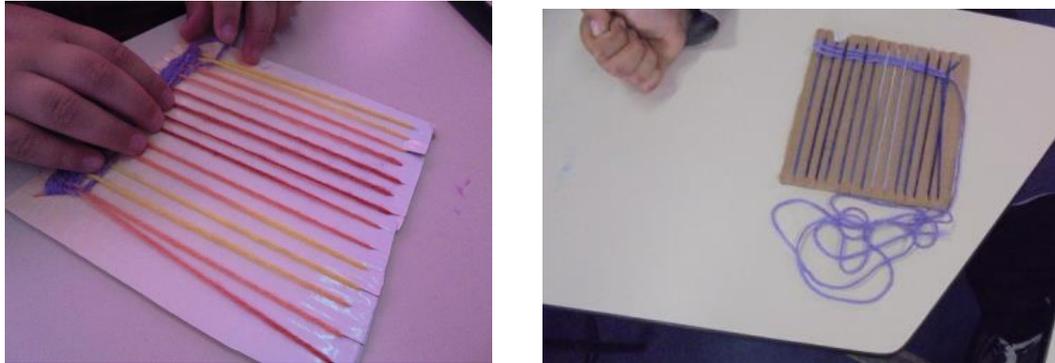
No terceiro dia, propus a confecção de um pequeno tapete com lã; levei teares de papelão e pedi que trouxessem lãs. Alguns alunos trouxeram, outros não. Imaginando que isso poderia acontecer, levei o material; o tear estava com a urdidura⁴ pronta e eles deveriam apenas se preocupar com a trama. Como eram crianças pequenas, senti necessidade de facilitar a tarefa, para que pudessem se concentrar na sua produção. Após todos estarem com o material, expliquei como era uma trama por meio de um desenho no quadro. O trabalho foi feito em grupo para que eles ajudassem um ao outro; enquanto eles tentavam fazer, eu explicava individualmente a atividade. Grande parte dos alunos sentiram dificuldade para fazer, por exemplo, um aluno cortava a linha toda vez que terminava a carreira. Como a turma era numerosa, não consegui dar uma atenção especial a todos, o que pode ter prejudicado, em parte, o trabalho final.

A criação dos pequenos tapetes ocorreu nas duas aulas seguintes. Os alunos, apesar

⁴ Urdidura é uma “[...] série de fios estendidos longitudinalmente em tear e através dos quais é depois lançada a trama” (MICHAELIS, 2004).

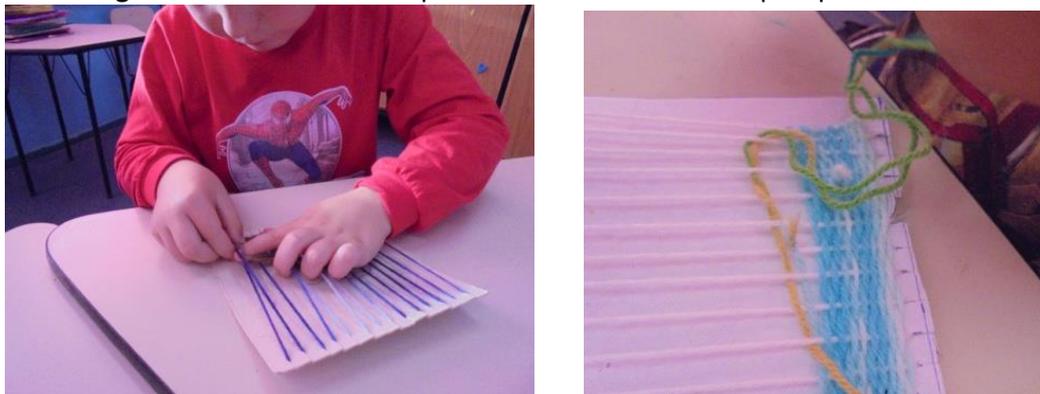
da dificuldade, mostravam-se bastante motivados quando eu entrava na aula, pois perguntavam se iam continuar fazendo o trabalho (Figuras 11 e 12). Eles tiveram que refazer várias vezes as tramas para conseguir concluir os trabalhos.

Figuras 11 e 12 – Tramas a partir das urdiduras levadas pela professora.



Outros alunos aprenderam rapidamente (Figuras 13 e 14), porém um aluno me surpreendeu por conseguir fazer a trama sem grandes esforços, apenas com a explicação inicial da aula. Ele relatou que fazia tranças com o pai para usar em adereços nos cavalos. Entendo, dessa forma, que o aluno possuía um saber sensível, possibilitado pela relação do seu corpo com o contexto vivenciado, um conhecimento que é apreendido pelas experiências corporais, conforme assegura Duarte Jr. (2001, 2010).

Figuras 13 e 14 – Tramas a partir das urdiduras levadas pela professora.



Durante esse período, alguns terminaram o trabalho, enquanto outros o desenvolviam lentamente. Diversos motivos prejudicaram o andamento do trabalho; alguns alunos tinham dificuldade em realizar a tarefa, outros faltavam às aulas. Desse modo, resolvi deixar os alunos levarem os tapetes para casa para terminar, mas infelizmente poucos foram os tapetes retornados. Com os trabalhos prontos, a proposta era unir todos e formar um único tapete

(Figura 15), o qual todos pudessem compartilhar, porém somente nove alunos retornaram o seu trabalho. A turma era composta de aproximadamente, vinte alunos.

Apesar dos poucos tapetes que voltaram, resolvi uni-los para produzir uma composição com os alunos. Conversei com eles que seria importante que todos participassem e entregassem para que pudessem ter um tapete para ser usado na aula. Alguns alunos perderam seus trabalhos, outros não terminaram, outros comentaram que a mãe havia posto fora, outro comentou que a tia pegou para seu uso pessoal. Apesar de muitos terem perdido seus trabalhos, alguns alunos fizeram um esforço para me entregar, houve uma aluna que faltou e não tinha terminado por falta de recursos, mas assim que ganhou a lã na sala de aula, terminou seu trabalho. Perguntei a eles o que pensaram sobre a produção de tapetes. Apenas uma aluna disse achar “chato” fazer o trabalho. A grande maioria dos alunos se mostrou motivada e relatou ter gostado de fazer.

Figura 15 – Composição de um único tapete a partir dos trabalhos individuais.



Assim, este trabalho reafirmou a importância de defender um ensino da arte que vá ao encontro das inúmeras possibilidades de experiências oportunizadas pela arte, em prol da

criação em arte e formação da sensibilidade humana. "Em qualquer processo de criação, surgem simultaneamente ordenações materiais e espirituais. Por isso o ato criativo sempre deixa um lastro, seja na pessoa que cria ou seja na pessoa que recria mentalmente as formas já criadas" (OSTROWER, 1981, p. 36).

Norberto Nicola em um texto-manifesto *Formas Tecidas*, realizado para a exposição de mesmo nome na Galeria Documenta, em São Paulo, no ano de 1969 afirma: "[...] a fibra e o tecido possuem um volume de qualidades próprias, elasticidade, comportamento, enfim, um lugar no espaço. A obra tecida deve modelar o espaço em uma forma multidimensional" (MATTAR, 2013, p. 8). Por isso, é importante propor aos discentes as mais variadas experiências em arte, sendo que cada material oportuniza as mais diversas experiências, formas, sensações e saberes, que podem ser recriados a cada novo fazer.

Em Busca de Conclusões

No início desta pesquisa perguntava: Qual a contribuição da Arte Têxtil no desenvolvimento de um ser criativo e sensível ao mundo com estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental? A partir da investigação sobre a Arte Têxtil, descobri inúmeras formas de criação artística por meio da poética têxtil e consegui perceber diversas possibilidades para o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade por meio do ensino da Arte Têxtil.

Percebo que por meio da arte e suas manifestações artísticas, podemos compreender as diversas possibilidades que o ser humano encontra para se expressar e se manifestar. Ao perceber os percursos da Arte Têxtil que vêm acompanhando o homem desde os primórdios da civilização é possível entender as trajetórias que as linhas e suas tramas podem criar, apontando diversas formas de manifestação cultural. É na relação do homem com o mundo que se encontra um universo significativo permeado de sensações e vivências produtivas.

Entendo que a Arte Têxtil tem um grande potencial para ser desenvolvido no ambiente escolar. Durante o projeto realizado com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, no qual lecionei, oportuneizei aos estudantes a criação de poéticas pessoais por meio de lãs, linhas e tramados. Desde as primeiras atividades propostas nessa turma, percebi nos alunos diversas reações com a linha, seja na linha gráfica do desenho ou na linha palpável, que se fez presente no momento de interação e na construção de um tapetinho de lã. Vi em grande parte das

crianças um mundo cheio de imaginação e vontade de superar os desafios propostos.

Como uma das possibilidades metodológicas para o ensino de arte, a Arte Têxtil pode contribuir para a formação dos estudantes. É possível realizar na escola diversas atividades que usam a linha palpável, a trama, as texturas, relacionando-as ao trabalho de artistas que se expressam por meio da poética têxtil em suas obras, demonstrando que os materiais têxteis permitem ir além do desenho bidimensional, possibilitando a criação de formas tridimensionais.

Experimentar e criar com a arte permite que a pessoa desenvolva sua sensibilidade com as coisas e com o mundo. É preciso que o ser humano se permita sentir a maleabilidade do tecido, a textura das lãs e dos têxteis. Por mais importante que seja aprofundar o conhecimento científico e racional, o saber integral só acontecerá se for aliado ao saber sensível. É na prática sensível que o sujeito poderá adquirir uma postura crítica em relação ao mundo que o cerca. Por fim, concluo, a partir do vivenciado nesta pesquisa, que existem variadas possibilidades para o ensino da arte por meio da Arte Têxtil, entendendo ser esta propulsora na formação de seres sensíveis e criativos.

Referências

- ARAÚJO, M. M. **Leda Catunda: 1983 - 2008**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2009 (Catálogo de Arte).
- BAHIA, A. B. Bordaduras na Arte Contemporânea brasileira: Edith Derdyk, Lia Menna Barreto e Leonilson **Periscope Magazine**, Florianópolis, n. 3, ano 2, maio/2002. Disponível em: <<http://www.casthalia.com.br/periscope/casthaliamagazine3.htm>>._Acesso em: 30 nov. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Arte, Brasília, 1997.
- CASSUNDÉ, B.; RESENDE, R. **Leonilson - Sob Peso dos meus Amores**. Fundação Iberê Camargo, Porto Alegre, RS. 2012 (Catálogo de Arte).
- CÁURIO, R. **Artêxtil no Brasil: Viagem ao Mundo da Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Primor, 1985.
- CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Considerações da CNTE sobre o projeto de base nacional comum curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC**. 2015. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2015/BNCC_analise_CNTE.pdf>._Acesso em: 19 mar. 2018.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por Que Arte Educação**. Campinas: Papyrus, 1988.

- _____. **O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível.** 5. ed. Curitiba: Criar, 2001.
- _____. **A Montanha e o Videogame: Escritos sobre Educação.** Campinas: Papyrus, 2010.
- FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino da Arte Fundamentos e Proposições.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- IABELBERG, R. **O Desenho Cultivado da Criança: prática e formação de educadores.** Porto Alegre: Zouk, 2006.
- LAZARO, W. (Org.). **Arthur Bispo do Rosário.** Rio de Janeiro: Réptil, 2012 (Catálogo de Arte).
- MATTAR, D. **Norberto Nicola Trama Ativa!** Centro Cultural Correios Rio de Janeiro (Catálogo de Arte), 2013.
- OSTROWER, F. A criatividade na Educação. In: PEREIRA, M. L. M. (Coord.), **Arte como Processo na Educação.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1981.
- OSTROWER, F. **A criatividade e o processo de criação.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.
- MICHAELIS DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS ONLINE. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=urdidura>>. Acesso em: 26 set. 2017.
- VIANNA, M. L. R. **Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?** 1995. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69343>>. Acesso em: 29 set. 2017.

Recebido em: 12/01/2018

Aceito em: 20/03/2018

O ENSINO DA ARQUEOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vitória Duarte Wingert¹

Jander Fernandes Martins²

Ines Caroline Reichert³

RESUMO: O presente trabalho busca socializar resultados parciais referentes a uma Ação Educativa realizada com crianças em idade pré-escolar em uma Escola Municipal localizada no Município de Campo Bom-RS, em torno da História da Ciência - Arqueologia no Brasil. Com esta proposta de trabalho, objetiva-se estabelecer aproximações entre uma área do saber específico, a Arqueologia, com os Níveis de Educação Básica, a saber, educação infantil e Anos Iniciais. Para tal, recorreu-se, como proposta didática, a momentos de Hora do Conto tendo como personagem central a biografia do Arqueólogo Brasileiro Pedro Mentz Ribeiro. Tal pesquisa, vinculada e orientada por Docentes da Universidade FEEVALE-RS, justifica-se por estar valorizando e promovendo aprendizagens histórico-culturais, a partir de vivências do “fazer arqueológico”, com crianças em idade pré-escolar que, segundo o arcabouço teórico vigotskiano, potencializam aprendizagens e desenvolvimento a partir da sua imersão ao saber socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade, neste caso a arqueologia.

Palavras-chave: Arqueologia. História da Ciência. História. Educação Infantil. Práticas Docentes Inovadoras.

THE TEACHING OF ARCHEOLOGY IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT: The present work seeks to socialize partial results referring to an Educational Action performed with children of preschool age in a Municipal School located in the Municipality of Campo Bom-RS, around the History of Science -

¹ Mestranda da Universidade Feevale-RS. Professora da Rede Municipal de Campo Bom, Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: vitoriawingert@hotmail.com

² Mestre pela Universidade Feevale-RS. Professor da Rede Municipal de Campo Bom, Rio Grande do Sul/Brasil.

³ Mestre pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-RS. Professora da Universidade Feevale, Rio Grande do Sul/Brasil.

Archeology in Brazil. With this work proposal, aims to establish approximations between an area of specific knowledge, Archeology, with the levels of Basic Education, namely, early childhood education and Initial Years. For that, it was used, as a didactic proposal, Hora do Conto moments having as central character the biography of the Brazilian Archaeologist Pedro Mentz Ribeiro. Such a research, linked and guided by Professors of the FEEVALE-RS University, is justified by the fact that it is valuing and promoting historical-cultural learning, based on experiences of "archaeological work", with preschool children who, according to the theoretical framework Vigotskian, potentiate learning and development from their immersion to the knowledge socially produced and historically accumulated by humanity, in this case archeology.

Keywords: Archeology. History of Science. History. Child education. Innovative Teaching Practice.

LA ENSEÑANZA DE LA ARQUEOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN: El presente trabajo busca socializar resultados parciales referentes a una Acción Educativa realizada con niños en edad preescolar en una Escuela Municipal ubicada en el Municipio de Campo Bom - RS, en torno a la Historia de la Ciencia - Arqueología en Brasil. Con esta propuesta de trabajo, se pretende establecer aproximaciones entre un área del saber específico, la Arqueología, con los niveles de educación básica, a saber, educación infantil y años iniciales. Para ello, se recurrió, como propuesta didáctica, a momentos de Hora del Cuento teniendo como personaje central la biografía del Arqueólogo Brasileño Pedro Mentz Ribeiro. Esta investigación, vinculada y orientada por Docentes de la Universidad FEEVALE-RS, se justifica por estar valorizando y promoviendo aprendizajes histórico-culturales, a partir de vivencias del "hacer arqueológico", con niños en edad preescolar que, según el marco teórico Vigotskiano, potencian aprendizajes y desarrollo a partir de su inmersión al saber socialmente producido e históricamente acumulado por la humanidad, en este caso la arqueología.

Palabras clave: Arqueología. Historia de la Ciencia. Historia. Educación Infantil. Prácticas Docentes Innovadoras.

Introdução

O presente artigo socializa alguns resultados parciais referentes a uma Ação Educativa realizada com crianças em idade pré-escolar em uma Escola Municipal de Educação Fundamental, localizada no Município de Campo Bom-RS, em torno da História da Ciência - Arqueologia no Brasil. Por meio dessa proposta, se objetivou estabelecer aproximações entre

uma área do saber específico, a Arqueologia, com os Níveis de Educação Básica, a saber, educação infantil. Para tal, recorreu-se, como proposta didática, a momentos de Hora do Conto tendo como personagem central a biografia do arqueólogo Pedro Mentz Ribeiro. O projeto de Educação Patrimonial estava vinculado ao Acervo Pedro Mentz Ribeiro da Universidade FEEVALE e justificou-se por estar valorizando e promovendo aprendizagens histórico-culturais a partir de vivências do “fazer arqueológico” com crianças da pré-escola.

Desse modo, a pergunta-problema que norteou esta pesquisa foi: “Como podemos tornar a arqueologia compreensível para alunos da Educação Infantil?”. A partir desse questionamento estabeleceram-se procedimentos metodológicos, partindo de um levantamento teórico-metodológico, o qual se iniciou com leituras especializadas nas áreas de concentração supracitadas. Disso realizou-se uma sistematização didática envolvendo uma Hora do Conto, sendo o principal objetivo desta atividade apresentar a biografia do arqueólogo Pedro Mentz Ribeiro (ESCOVAL, 2014; RIBEIRO, 1991; RIBEIRO et al., 1994; RIBEIRO et al., 2004; SCHMITZ, 2004).

A partir dessa organização técnica do trabalho docente, tentou-se caracterizá-la dentro dos limites do lúdico (HUIZINGA, 2010), tornando a arqueologia e a história da ciência compreensível para alunos da pré-escola. Além disso, buscou-se estabelecer aproximações entre uma área do saber específico, a Arqueologia e a Educação Infantil, introduzindo este saber científico a partir da Hora do Conto.

Foi escolhida a Hora do Conto como forma de abordagem para os alunos, pois trata-se de uma maneira dinâmica, alegre e envolvente de se contar uma história e por se utilizar de recursos visuais, neste caso: a maleta do arqueólogo, um boneco de pano e algumas ferramentas do arqueólogo. Bem como, permitiu-nos sistematizar situações que propiciem o desenvolvimento da noção de tempo (passado, presente e futuro) com a finalidade de aprendizagem e disponibilizar diferentes recursos didáticos para trabalhar esta didática.

Justifica-se a escolha também, pois:

Todos apreciam uma boa história, mas muita pouca gente conhece o valor real dela. Muitos que a usam para diferentes fins, como entreter, despertar a atenção ou descansar a mente, ignoram que, mesmo quando usada com estes objetivos em vista, a história é um elemento poderoso na formação do caráter daqueles que a ouvem. [...] Podemos afirmar que o valor real da

história é ser instrumento educativo e deste ponto de vista, atende às necessidades humanas em todos os seus aspectos (CHAVES, 1963, p. 21).

Sendo que também entendemos que este trabalho vai além de uma hora do conto, mas também podemos classificá-lo como uma “Ação Educativa”, como define Silva (2012, p. 11): “as experimentações do sujeito para criar, construir e representar novos conhecimentos, aliado ao seu processo pessoal de desenvolvimento nestes contatos”.

Desde já se esclarece que, os autores tecem suas considerações sobre as temáticas envolvidas, a partir do entendimento de Arqueologia enquanto ciência, isto é, enquanto um campo científico privilegiado de potencial enriquecedor no processo de aprendizagem e desenvolvimento das funções psíquicas do homem, o que por sua vez, entende-se ocorrer a partir do momento em que cada sujeito singular é introduzido na totalidade do conhecimento científico socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade (SAVIANI, 2008, 2009a, 2009b, 2011). E para que isso ocorra, acredita-se ser necessário iniciar tal processo já na educação infantil.

Sendo sobre isso que o presente texto está assentado, ou seja, discorre-se sobre as implicações no desenvolvimento psíquico de crianças de 4 e 5 anos de idade a partir da organização do trabalho didático (ALVES, 2005, 2011, 2012) que parte do ensino da arqueologia, mais especificamente, a partir da Hora do Conto, enquanto recurso pedagógico capaz de suscitar e estimular os potenciais psíquicos de crianças pequenas, em especial, a Função Psicológica Superior (FPS) Memória (VYGOTSKY; LURIA, 1996; VYGOTSKI, 2007, 2008, 2009).

As Funções Psicológicas Superiores: a memória como sistema interfuncional

As funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 2007) aqui serão desdobradas no sentido postulado por Martins (2013, p. 3), isto é, tecemos nossas considerações a partir da “análise do desenvolvimento do psiquismo humano em sua dimensão interfuncional”. E é nesse viés que Martins (2013) tece suas argumentações, no sentido de que, o grau qualitativo de desenvolvimento das “funções psíquicas” está intrinsecamente dependente do grau qualitativo de introdução aos conhecimentos científicos históricos e socialmente produzidos,

isto é, quanto melhor for o ensino escolar, a mediação do adulto e mais cedo a criança se apropriar deste acervo cultural, maior será o grau de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Mais ainda, “O desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social, **produzem-se** sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um **processo de apropriação, de aquisição**” (LEONTIEV, 1978, p. 235 apud ARCE; MARTINS, 2010, p. 108, grifos dos autores).

Em outras palavras, “a criança manipula os objetos externos para conseguir o controle do processo interno de memória” (LEONTIEV, 1978, p. 235 apud ARCE; MARTINS, 2010, p. 188), e isto se dá à base do “uso de signos como estímulos”, sendo que esta capacidade vai desenvolvendo-se, na criança, conforme ela for introduzida na “totalidade de conhecimentos científicos e culturais historicamente acumulados produzidos pela humanidade” (SAVIANI, 2009a, 2009b, 2011, 2012) e na medida em que se apropria destes bens culturais (DUARTE, 2005), isto é, na medida em que o ato de ensinar de forma sistematizada e intencional vai se produzindo na relação educativa por meio do trabalho didático realizado pelo professor (SAVIANI, 1997).

A Função Psicológica Superior Memória: do ato involuntário, espontâneo ao ato voluntário, intencional culturalmente desenvolvido

Por “memória” Vygotsky e Luria (1996, p. 184-195), a sua época, a definem da seguinte forma: “como a plasticidade natural do aparelho neuropsicológico que permite que se fixe ou, por assim dizer, se grave uma impressão percebida”. Mais ainda, segundo o autor russo, há “duas espécies de memória”, uma “natural”, portanto “elementar em seus processos psíquicos elementares” e outra de natureza “cultural e social”.

Mais aprofundadamente, Luria (1991, p. 39 apud MARTINS, 2013, p. 154, itálicos do original) enriquece esse conceito nos seguintes termos: “[...] *o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior*, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios”. Logicamente, percebe-se que os autores russos, supracitados, não detêm suas críticas e análises apenas às funções

neurofisiológicas, eles vão para além disto, visto que, entre tantos objetivos apontados, o que aqui considerou-se mais central foi o estudo dirigido a compreender e delinear as linhas gerais do desenvolvimento cultural da memória. E é nesse sentido que o presente texto discorre e está assentado.

Dito isso, cabe ainda pontuar que, para esses pensadores, há “tipos de memória” e que estas, se diferenciam umas das outras. Assim, Luria (1991 apud MARTINS, 2013, p. 156) destaca haver, no que se refere aos “mecanismos de registro e conservação”, duas etapas, uma “memória breve” e outra denominada “memória de longo alcance”. Como os próprios termos sugerem, a primeira, diz respeito à “formação de vestígios e suas expressões circunscritas ao lapso de tempo da respectiva formação”, sendo que a segunda, pode ser caracterizada “pela formação seguida de consolidação dos vestígios por muito tempo” (MARTINS, 2013, p. 157). Além dessas, e apesar de se diferenciarem por mecanismos fisiológicos os quais operam sobre esses dois tipos de memória, há outros fatores a serem pontuados que influenciam esse FPS, quais sejam: “organização semântica, estrutura da atividade e peculiaridade individual” e destas, foi que se chegou às chamadas “memória mediada e memória imediata”, isto é, “voluntária e involuntária”. E tal distinção foi identificada a partir das investigações assentadas nos três fatores supracitados⁴.

Além dessas, também Martins (2013, p. 158), pautando-se nos estudos de Luria (1991) e Smirnov et al. (1960) também destacaram a distinção existente entre “memória de fixação

⁴ Quanto ao fator “organização semântica”, a “organização dos elementos em estruturas lógicas integrais, quer por associações, relações de causa e efeito, quer por contiguidade, semelhança, etc. **otimiza** substancialmente as **possibilidades de memória e a estabilidade de seus vestígios**”. Quanto ao fator “finalidade da atividade”, a autora, também recorre aos estudos Lurianos e que, como o próprio termo incita, “o homem memoriza tudo aquilo que se relaciona com o fim de sua atividade” e que “inserção da memorização como ato vinculado à orientação da atividade tem grande importância na compreensão da memória involuntária, imediata, que [...] ocorre à margem da intencionalidade do sujeito que realiza, mas não à margem daquilo que é realizado” (MARTINS, 2013, p. 157-158).

intencional e não intencional” e as relações destas no “desenvolvimento cultural dos homens”. Essa última “representa a forma inicial de registro e nela, está ausente o planejamento do ato futuro de recordar e, por conseguinte, a utilização de meios auxiliares que o facilitem” (MARTINS, 2013, p. 158)⁵. Já no que tange ao “ato de memorização consciente”, esta ocorre “apenas quando o indivíduo compreende que a retenção de determinado conteúdo é necessária à sua atividade prática ou teórica”, ou seja, somente quando o sujeito percebe e compreende a necessidade de tal ato para determinada finalidade de ação, o que “se revela condicionada [...] sobretudo, *pela importância que tais ações têm para a pessoa*” (p. 159). Desses aspectos, chega-se ao terceiro fator, a saber, “a influência das particularidades individuais” e estas são distinguidas em dois padrões: “predominância de modalidades” (visual, auditiva, motora etc.) e o “próprio nível de organização da atividade”. Além delas, há a prevalência de “padrões de memória”, quais sejam: “memória objetiva, abstrata e intermediária” (SMIRNOV et al. apud MARTINS, 2013, p. 159)⁶.

Cabe ainda destacar a importância dada ao “desenvolvimento cultural da memória”, elemento considerado por nós, imprescindível tanto para entender-se com maior profundidade como se dá o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores de crianças pequenas, pensando na Organização do Trabalho Didático realizado por profissionais da educação, tanto quanto foi e ainda está sendo pertinente na realização de um trabalho/projeto pedagógico mais específico, como o que aqui está sintetizado na forma de artigo. Para isso, recorrendo ainda aos autores russos, tem-se destacado dois tipos de memória, as quais validam e nos clareiam sobre desenvolvimento da memória, a saber, “memória voluntária e memória involuntária” (MARTINS, 2013; VYGOTSKY; LURIA, 1996).

⁵ Cabe salientar também que, segundo os autores supracitados, a maior parte do “material mnêmico” é resultante desse tipo de fixação, vista a imensidade de dados que o homem vem a memorizar no decorrer de sua existência.

⁶ Por “memória objetiva destaca-se a facilidade pessoal para fixar coisas em relação direta com a captação sensorial de suas propriedades”. Já por “memória abstrata têm-se a memorização a partir de expressões verbais e formulações lógicas, tais como conceitos, fórmulas, cifras, etc.” (MARTINS, 2013, p. 157-158). E o terceiro padrão, intermediária, como sugere o termo, refere-se ao “equilíbrio entre memorização objetiva e abstrata”.

Quanto a ela, segundo esses autores, se trata da “forma primária, elementar de fixação mnêmica”. Diferentemente, a de caráter “voluntária” inclui em sua manifestação a “tarefa de recordar” (MARTINS, 2013, p. 161), visto que, segundo Vygotski (2001 apud MARTINS, 2013, p. 161), para sua manifestação “recursos auxiliares são conclamados”, como por exemplo, a “fotografia”, objeto utilizado como instrumental propiciador (analogamente, como se fosse uma “ponte”), um recurso mnemônico para suscitar “memória mediada”.

Ou seja, ao apontarem o curso do desenvolvimento dessa FPS, em específico, enquanto “percurso culturalmente orientado” afirma que:

Se inicia com a prevalência absoluta da **memória involuntária – antecedente ao desenvolvimento da linguagem e em unidade com a primazia da atenção espontânea** -, caminha na direção de uma prevalência relativa – **com a ampliação dos domínios da linguagem, da atenção voluntária e desenvolvimento embrionário do pensamento, culminando na prevalência absoluta da memória voluntária** sobre a involuntária, graças, fundamentalmente, ao **desenvolvimento do pensamento abstrato** e das demais funções que ele requer (MARTINS, 2013, p. 161, grifos nossos).

Assim, embora possa transparecer certa linearidade no curso deste desenvolvimento, os autores são taxativos em seus estudos, ao afirmarem que embora haja evidências desses processos psíquicos, estes ocorrem de forma qualitativa em saltos e são dependentes das condições históricas e sociais nas quais cada indivíduo (em nosso caso, de crianças em idade pré-escolar) singular está inserido socialmente. Além disso, fica claro que a FPS Memória é interdependente de outros fatores como linguagem, pensamento, percepção vontade e atenção os quais em nenhum sentido são ignorados e descartados no presente artigo bem como na sistematização e desenvolvimento do presente projeto.

Para finalizar, cabe ainda destacar uma ressalva de Smirnov et al. (1960 apud MARTINS, 2013, p. 162, grifos nossos) sobre a memória, a saber.

Na primeira infância e na primeira época pré-escolar a memória é involuntária e sem um fim determinado [...]. A criança de dois ou três anos fixa na memória apenas aquilo que tem significação no momento [...] somente na idade pré-escolar média, aos 4 ou 5 anos, a criança começa a fixar na memória de maneira voluntária”.

Logo, é justamente nessas ponderações que nossos estudos e trabalho didáticos são

orientados, embora se perceba uma possível “datação de faixa etária”, isto não deve ser interpretado e levado às últimas consequências de forma determinista, como ocorre com o postulado construtivista muito bem evidenciado por Newton Duarte (2005). Mas ao contrário, deve servir apenas de indicativo e contraponto no sentido de ao se pesquisar, analisar e identificar em sala de aula, com um determinado grupo de sujeitos pequenos - aqui já cabe destacar o social predominando sobre o individual, fator decisivo neste processo de desenvolvimento segundo nossa ótica - e a partir disto sistematizar e realizar de forma concreta um trabalho didático no qual venha ou não confirmar ou refutar tais afirmativas. Mas, mais do que isto, sempre levando em consideração de que, não se trata de faixa etária em si, mas de promover, destacar e proporcionar “condições históricas e sociais, instrumentais culturais” que venham a colaborar para um salto qualitativamente superior dessa FPS em cada “indivíduo singular” a partir de sua imersão e relação social em sala de aula bem como no universal.

Portanto, recapitulando, o que, segundo os autores, as distinguem, por um lado, são os traços desse “processo mnemônico” caracterizados pela “impressão **não mediada** de materiais”, o que por sua vez, ocasiona a “retenção das experiências reais” em sua base e do mesmo modo ditam os traços desta, sendo esta a principal peculiaridade da chamada “memória natural” (VYGOTSKI, 2007, p. 32). Mais do que isso, esta capacidade vai se desenvolvendo conforme a criança vai adquirindo a capacidade de transformar essas manipulações objetais em “processos mediados em seu comportamento”.

E entre os elementos constituintes dessas funções, neste presente trabalho, destacou-se a FPS “memória”, visto a importância que Vygotski (2008, p. 47, grifos nossos) dá às mesmas, nestes termos: “**A memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais**, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Nossas análises sugerem que o ato de pensar na criança muito pequena é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória [...]”.

Logo, partindo do supracitado, é que o projeto desenvolveu-se didaticamente priorizando situações que estimulasse e desenvolvesse qualitativamente tal função psíquica. O que por sua vez, levou à produção e sistematização de um Projeto Pedagógico no qual o seu objetivo último fosse o fato de promover o “ensino de história” a partir de um

“instrumental didático” (ALVES, 2005) mediador de uma determinada “forma histórica de relação educativa”, logo, a elegida foi a “fotografia”, pois, levando em consideração as assertivas teóricas enunciadas acima, tal “objeto” realizaria - e realizou como se verá no item *relato de experiência* - esta função simbólica e de instrumental, como propõe Vigotsky (1997) em seu *Método Instrumental*. Partimos agora, para o relato de situações didáticas elaboradas e sistematizadas com o objetivo de atender a essas demandas cognitivas acima esboçadas a partir de recortes teóricos e epistemológicos partindo do ensino de uma área do conhecimento, a Arqueologia, em um nível de ensino inusitado e pouco explorado, a saber, a educação infantil, com um público de crianças em idade entre 4 e 6 anos de idade.

O Contexto do Projeto e do Trabalho Didático Realizado

Primeiramente, considera-se pertinente trazer à luz a caracterização do contexto dos sujeitos envolvidos no projeto que ora aqui apresentamos de forma sistematiza em artigo. Trata-se de uma turma multisseriada de Pré 1(4 anos) e Pré 2 (5 anos), composta por 16 crianças, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no município de Campo Bom-RS, a qual atende da Pré-escola ao 5º ano. Nessa turma, há uma professora titular, como consta nos dados de identificação, acadêmica do curso de História.

A turma já estava trabalhando um projeto intitulado: *Quando eu crescer quero ser...*, que buscava com que os alunos compreendessem a função social do trabalho e das profissões, conseguindo identificar as principais profissões de sua comunidade. O projeto proporcionava às crianças conhecerem a diversidade das profissões e valorizá-las nos diferentes espaços e épocas, despertando o interesse por uma melhor qualidade de vida, por meio da escolha consciente da profissão, para perceberem que há uma gama muito maior de possibilidades de atuação.

Sendo assim, a Arqueologia foi apresentada aos alunos, como uma das profissões que trabalharam no projeto. Partiu-se da premissa que, na educação infantil, temas como Arqueologia e Memória não são conhecimentos desenvolvidos ou pauta de sistematização didática e pedagógica, tendo em vista que todo ser humano independente, de gênero ou idade é um sujeito histórico, isto é, possui a capacidade de se mobilizar, modificar se adaptar

a um ambiente e refletir sobre o mesmo, relacionando-se com outros indivíduos. Sentiu-se a necessidade, e porque não dizer, a “curiosidade epistemológica” de se seria possível introduzir temas da disciplina de Arqueologia desde a Educação Infantil.

Figura 1- Hora do Conto sobre o Menino Pedro Mentz Ribeiro.



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Identificada essa “ânsia curiosa em sentido epistemológico, teórico-prático” considerou-se necessário produzir “meios” para melhor apropriação dos conteúdos que gostaríamos de atingir, uma vez que com alunos de quatro e cinco anos, necessitamos trabalhar com material concreto, signos, e algo que não seja complexamente abstrato, como já postulado e dissertado nos itens anteriores que trataram deste tema de forma mais conceitual. Em nosso entendimento, poderia transcorrer e desenrolar em um caminho pantanoso tanto em sentido didático quanto teórico-metodológico, visto que, ao se propor pesquisar sobre outras propostas e exemplos pedagógicos desta tentativa de Arqueologia e Educação Infantil não se logrou êxito. Desse modo foi lançado o grande desafio, já que a Arqueologia é uma disciplina abstrata e formal, pois estuda por meio de vestígios materiais, coisas que já aconteceram antes mesmo da invenção da escrita (SANTOS, 2003).

A sequência didática aplicada seguiu basicamente seis etapas de desenvolvimento, sendo elas: mobilização, Hora do Conto, questionamentos, vivência, registrar e assistir uma animação, sendo que iremos discorrer sobre as mesmas a seguir. A primeira etapa, mobilização, buscou chamar a atenção dos alunos para a atividade. Todos se sentaram na “rodinha” e a professora lançou alguns questionamentos: “Vocês sabem o que significa

quando dizem que alguém é curioso? Alguns de vocês se considera curioso?; Por quê?; O que os curiosos fazem? Após esses questionamentos, a professora contou para os alunos a história intitulada *Pedro o curioso*, que era a biografia do arqueólogo Pedro Mentz Ribeiro, adaptada para crianças. Foi utilizado um boneco de pano, personagem principal (Pedro), uma maleta, de onde os elementos da história eram tirados (Figura 1).

No segundo momento, cada aluno pôde relatar a parte da história que mais lhe chamou a atenção e o porquê. Foi combinado que o aluno que falasse poderia segurar o boneco Pedro, assim a turma compreendeu que só poderia falar quem estivesse com o boneco nas mãos, e os demais deveriam estar atentos. Essa dinâmica é muito importante, principalmente, quando se trata de crianças de educação infantil.

No terceiro momento, os alunos puderam vivenciar os afazeres arqueológicos. Previamente, a professora enterrou na pracinha da escola partes de um quebra cabeça, que formavam uma imagem relacionada com a arqueologia. Os alunos foram convidados para desvendar o mistério do sumiço da imagem. Inicialmente, a turma recebeu um mapa com instruções de onde era o local que deveriam escavar (pracinha) e seguiram as pistas. Depois, utilizando pinces e pás pequenas (de praia), escavaram até encontrarem as peças. Limparam-nas e depois montaram a imagem e relataram o que encontraram (Figuras 2,3,4 e 5).

Figura 2 - Escavações na pracinha da escola.



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 3 - Escavações na pracinha da escola.



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 4- Montagem do quebra-cabeça.



Fonte Acervo pessoal da professora.

Figura 5 - Montagem do quebra-cabeça.



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Após essas vivências, se realizou uma sessão de um vídeo de oito minutos, chamada: **Brincando com o passado no museu**, produzido pela Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM), que tem a finalidade de socializar o conhecimento arqueológico do museu de arqueologia da UFSM. Por meio de uma animação divertida, os alunos podem visualizar alguns povos pré-históricos e como o arqueólogo encontra os vestígios. E, por último, cada aluno fez um desenho representando os afazeres do arqueólogo, representando Pedro em seu trabalho. Após isso, contaram para a professora e para os colegas o que desenharam.

Figura 6 - Registro dos alunos sobre as vivências.



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 7 - Registro dos alunos sobre as vivências.



Fonte: Acervo pessoal da professora.

Figura 8- Registro dos alunos sobre as vivências.



FONTE: Acervo pessoal da professora

Algumas Considerações

Chega-se ao fim desta sistematização escrita no formato de artigo de nosso Projeto com o sentimento de alegria e incentivo, visto se constatar, concretamente, a viabilidade do ensino da Arqueologia na Educação Infantil, desde que para isto, se faça uso de determinados “instrumentais didáticos” que condigam com o nível de ensino, peculiaridades coletivas da turma com que se pretende trabalhar, clareza teórica, metodológica, didática e conceitual etc. (ALVES, 2011). O cerne dos objetivos está locado na premissa de que, esse empreendimento sistematizado didática e intencionalmente com o objetivo de promover não apenas a

“apropriação de cultura” (DUARTE, 2005) e dos “conhecimentos eruditos e científicos histórico e socialmente produzidos pela coletividade humana” (SAVIANI, 2008, 2009^a, 2009^b, 2011, 2012) a partir de uma *Hora do Conto*, portanto, literatura. Se objetivou também, elaborar momentos propícios para a realização de um salto qualitativo no “desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores”, individual e coletiva, da turma de alunos envolvidos no trabalho (MARTINS, 2013; VYGOTSKI, 2007; VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Tomando como tema a biografia de um dos mais importantes arqueólogos gaúchos, Pedro Mentz Ribeiro, se sistematizou uma aproximação, entre uma área da ciência histórica específica, a *Arqueologia* com a etapa da Educação Básica inicial, a *Educação Infantil*. Lançando à mão elementos pedagógicos e didáticos, como a Literatura Infantil, se elaborou momentos que envolveram *contação de história e vivências do fazer arqueológico*, os quais culminaram com a produção gráfica, na forma de desenhos, destes processos de aprendizagem e desenvolvimento. Com isso, se percebe haver contemplado alguns dos Eixos Temáticos basilares do ensino-aprendizagem na pré-escola, a saber: Linguagem Oral e Escrita, a partir da hora do conto, Artes Visuais com representação gráfica das vivências (VIGOTSKI, 2009).

Constatado isso, infere-se que, sistematizada e adaptada pedagogicamente, é possível promover vivências arqueológicas com crianças pequenas em idade de educação infantil. Nesse estudo realizado, se privilegiou dois dos Eixos Temáticos estabelecidos pela Documentação Oficial⁷ para a Educação Infantil. No entanto, está claro que um trabalho de característica interdisciplinar ou multidisciplinar é possível, de modo a envolver outras áreas e eixos do conhecimento científico.

Em uma perspectiva vigotskiana, da aprendizagem e do desenvolvimento também se revelou profícuo esse tipo de trabalho, pois: *os conceitos* “mediação e Zona de Desenvolvimento Real e Proximal”, analisando os processos de “conhecimentos prévios”

⁷ Conferir o capítulo referente à Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192.

antes das vivências desses diferentes momentos, os “processos de internalização” na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a transformação, qualitativa, dos “conceitos cotidianos em conceitos científicos”, a identificação das “zonas de desenvolvimento potencial e real” de cada criança antes das atividades, durante cada atividade perceber os saltos qualitativos e transformações das “zona de desenvolvimento proximal” em desenvolvimento real e efetivo das crianças, nos parecem evidências concretas de que, a proposta de trabalho realizada logrou os objetivos inicialmente propostos. Mais ainda, com essas constatações, se percebeu ser possível o ensino de Arqueologia na Educação Infantil, assim como ocorre com outras áreas do conhecimento humano, como ciência física, natural, química, artes etc., a partir das indagações suscitadas, posteriormente, ao projeto realizado, o que nos conclamou à reflexão sobre a necessidade de se romper radical e concretamente com o modelo histórico de trabalho didático realizado nas escolas públicas de educação infantil. Abrem-se novos horizontes de aproximações interdisciplinares nessa etapa da Educação Básica.

Sem abrir mão do rigor didático e científico, mas não deixando de permear todas as atividades pelo “elemento lúdico”, fica evidente a estimulação da imaginação, criação, da linguagem, da apropriação cultural a partir de vivências concretas e reais. Isso nos impele a asseverar que, na realização de um trabalho didático em educação infantil, é necessário ocorrer uma centralidade na relação educativa do instrumental didático devido às potencialidades e dimensões psíquicas que, cada sujeito singular - a criança - apresentam durante esse processo de aprendizagem e desenvolvimento, constatação esta identificada ao se eleger a “FPS Memória” como objeto de observação e reflexão. Por fim, com tais vivências aqui socializadas, sem o intuito de esgotar e encerrar o assunto, abre-se um leque de reflexões e abertura para o diálogo reflexivo visando um ensino público de maior qualidade e mais comprometimento para com seus cidadãos, sujeitos singulares dotados de história, memória e cultura em desenvolvimento, em especial, as crianças da educação infantil, entre 4 a 6 anos.

Referências

ALVES, G. L. **O Trabalho Didático na Escola Moderna**: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. A centralidade do instrumento de trabalho na relação educativa: a escola moderna

brasileira nos séculos XIX e XX. In: NETO, W. G.; MIGUEL, M. E. B.; FERREIRA NETO, A. (Orgs.), **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)**. Vitória: EDUFES, 2011. p. 279-305.

_____. Organização do Trabalho Didático: a questão conceitual. **Revista Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 169-178, jul-dez, 2012.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

BRINCANDO COM O PASSADO NO MUSEU. MuArq - Museu de Arqueologia da UFSM. Direção: 8' 25". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=27K6PWmbF-M>>. Acesso em: 5 mai. 2016.

CHAVES, O. O. **A arte de contar histórias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Confederação Evangélica do Brasil, 1963.

DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ESCOVAL, I. R. **A arqueologia no Brasil e o arqueólogo Pedro Mentz Ribeiro: escavando as camadas de memória e montando os cacos dessas trajetórias**. Monografia (Curso de Licenciatura em História). Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2014, 76 f. Disponível em: <<http://biblioteca.feevale.br/Monografia/MonografialloirEscoval.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

RIBEIRO, P. A. M. **Arqueologia do Vale do Rio Pardo – RS**. 1991. Tese (Doutorado de História do Brasil). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

RIBEIRO, P. A. M. et al. Levantamentos Arqueológicos na Porção Central da Planície Costeira do Rio Grande do Sul, Brasil. **Revista de Arqueologia**, v. 17, n. 1, p. 85-99, dez. 2004. Disponível em: <<http://revista.sabnet.com.br/revista/index.php/SAB/article/view/194>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Escavações arqueológicas no município de Bom Jesus, RS. **Revista de Arqueologia**, v. 8, n. 1, p. 221-236, 1994. Disponível em: <<http://revista.sabnet.com.br/revista/index.php/SAB/article/view/476>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SANTOS, P. A. G. Entrevistando o arqueólogo. **Folhetim do Projeto arqueológico Buraco do Diabo**. Ivoti, 2003.

SAVIANI, D. A Função Docente e a Produção do Conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21. p. 127-140, 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889/806>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009a.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009b.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMITZ, P. I. Pedro Augusto Mentz Ribeiro. **Revista de Arqueologia**, v. 17, n. 1, p. 9-12, dez. 2004. Disponível em: <<http://revista.sabnet.com.br/revista/index.php/SAB/article/view/188>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madri: Visor, 1997.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. (Coleção ensaios Comentados).

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido em: 20/09/2017

Aceito em: 15/05/2018

RESENHA

INSTITUTO NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES (INATEL): 50 ANOS DE HISTÓRIA

Peterson Beraldo de Andrade¹

ROSA, Daniel Bustamante da. **Instituto Nacional de Telecomunicações (INATEL): 50 anos de história**. Novas edições acadêmicas, 2017, 124p.

O livro “Instituto Nacional de Telecomunicações (INATEL): 50 anos de história”, publicado em 2017 pela editora Novas Edições Acadêmicas, é fruto da dissertação de Mestrado em Educação de Daniel Bustamante da Rosa. Formado em Engenharia Elétrica pelo próprio INATEL, o autor revela, logo nas primeiras páginas, que demorou a se reconhecer como professor, até que decidiu ingressar na carreira acadêmica. Conta também que, quando iniciou o Mestrado, pensava em pesquisar sobre a tecnologia em sala de aula.

Após conversas com seu orientador na época, e aproveitando que o INATEL completaria 50 anos na ocasião, Daniel decidiu pesquisar exclusivamente sobre a história do Instituto Nacional de Telecomunicações. Mas, para tratar do surgimento e crescimento do instituto, primeiramente, foi preciso contar a história do desenvolvimento da cidade de Santa Rita do Sapucaí, em Minas Gerais, local que permitiu o avanço não só do INATEL, mas de outras instituições, tanto que passou a ser reconhecido como “Vale da Eletrônica”.

A obra de Daniel B. da Rosa foi dividida em seis capítulos, distribuídos em 124 páginas. No primeiro capítulo, que é a **Introdução**, foi feito um esboço de todo o trabalho, com o intuito

¹ Mestre em Bioética pela Universidade do Vale do Sapucaí(Univás). Docente da Univás, Pouso Alegre, Minas Gerais/ Brasil. E-mail: ppberaldo@uol.com.br

de justificar o objeto e o percurso escolhidos para a pesquisa, o que facilitou a compreensão do assunto.

No segundo capítulo, intitulado **Um breve histórico de Santa Rita do Sapucaí**, foi feito um importante levantamento político, geográfico e social da cidade, com a intenção de evidenciar o potencial educacional e o perfil empreendedor dos cidadãos locais e dos arredores, justificando, deste modo, os rumos tomados em prol da fundação do Instituto. Dentre os perfis locais, o autor destaca a atuação de Luzia Rennó Moreira, conhecida como Sinhá Moreira. Considerada pioneira no desenvolvimento educacional da região, Sinhá Moreira buscava o bem comum da parcela menos favorecida de Santa Rita do Sapucaí. Daniel B. da Rosa relata, também, que a comunidade santa-ritense se orgulha muito da figura de Sinhá Moreira, não só pela Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa (ETE), que foi fundada por ela, mas também por muitas outras ações que liderou e, muitas vezes, financiou.

Ao chegar ao terceiro capítulo, denominado **INATEL**, o leitor pode compreender a relevância dos fatos narrados no tópico anterior, como o forte investimento em educação, por meio da fundação da ETE. A sequência dos acontecimentos foi fundamental para que o projeto INATEL se concretizasse.

Ao longo do capítulo, Daniel B. da Rosa apresenta a história da instituição. Segundo o autor, o projeto INATEL foi desenvolvido pelo Professor José Nogueira Leite. Considerado bastante detalhado, o projeto continha informações sobre as salas de aula, laboratórios, grade curricular de cada curso proposto, a disponibilidade do corpo docente, entre outras. Foi então apresentado ao Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL) no dia 17 de julho de 1964. Após aprovado, criou-se uma comissão para a elaboração do Instituto Nacional de Telecomunicações em Santa Rita do Sapucaí.

Rosa (2017) conta que, a princípio, ficou acordado que a Fundação Dona Mindoca Rennó Moreira, mantenedora da Escola Técnica de Eletrônica, seria a criadora do INATEL e lhe daria autonomia acadêmica e administrativa. Porém, apesar do apoio, a ETE teve receio de que o curso superior absorvesse o curso técnico, com o passar dos anos. No entanto, o que acabou acontecendo foi um grande benefício, pois a ETE também pôde usufruir do corpo

docente técnico do Instituto.

Ainda no terceiro capítulo, o autor relata que, nos anos 1970, o INATEL obteve reconhecimento do mercado de trabalho devido ao compromisso assumido de formar profissionais especializados em eletrônica e em telecomunicações, e que tal ação foi decisiva para sua consolidação. Além disso, o cenário do país, na época, era bastante favorável.

Entretanto, na década seguinte, o desenvolvimento do Instituto desacelerou e refletiu diretamente na administração do INATEL. Daniel B. da Rosa narra que muitos dos problemas administrativos ocorreram devido a uma gestão bastante longa e autoritária. Nesse contexto, foram criados a Feira Tecnológica do INATEL (FETIN), que acontece ainda nos dias de hoje e o Centro de Desenvolvimento e Tecnologia do INATEL (CEDETEC), porém, apesar de terem sido consideradas boas iniciativas, a diretoria foi dissociada no ano de 1985.

Nos anos seguintes, a administração do INATEL passou a ser realizada por ex-alunos, o que levou tranquilidade e harmonia à comunidade acadêmica. A cumplicidade entre o Instituto e a sociedade santa-ritense também voltou. Segundo o autor, a nova Diretoria e, principalmente, a postura do novo Diretor inspiravam muita confiança, uma vez que ele possuía experiência na área administrativa e era um educador bastante flexível.

O quarto capítulo, **O INATEL de Hoje**, trata, como o próprio título sinaliza, das questões do instituto dos dias atuais, como a preocupação em formar profissionais cidadãos. Dessa forma, de acordo com Daniel B. da Rosa, com o intuito de oferecerem uma base educacional ampla, os currículos passaram a ser norteados pelos pilares da ciência e da tecnologia, do empreendedorismo, da ética e da cidadania.

O INATEL buscou, ao longo dos anos, englobar aquilo que se tornaria seu lema: “Formar o Homem para a Engenharia”. Projetos como O INATEL Cultural, a Casa Viva, a FETIN, o Teatro INATEL e até mesmo a inserção da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) na grade curricular são alguns exemplos dessa busca pela integração técnica, humana e social.

Conforme conta o autor, hoje, o INATEL tem em sua grade curricular seis cursos de formação superior, sendo quatro de engenharia, todos com cinco anos de duração e período integral, e dois cursos tecnológicos com duração de três anos, no período noturno: Engenharia da Computação, Engenharia Biomédica, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de

Telecomunicações, Tecnologia em Automação e Tecnologia em Gestão.

E, para concluir seu último capítulo, Daniel B. da Rosa explica que toda a ampliação feita na grade curricular do Instituto foi anteriormente estudada e que sua realização foi possível devido a fatores como: infraestrutura sólida, maturidade institucional e uma proposta de educação tecnológica. Ao final da leitura, é possível depreender que o livro “Instituto Nacional de Telecomunicações (INATEL): 50 anos de história” traz uma pesquisa minuciosa sobre a história da instituição de ensino e também de boa parte da história da cidade de Santa Rita do Sapucaí.

Ao publicar seu trabalho, Daniel B. da Rosa, por meio de diversas fontes oficiais ou não, permitiu que muitos fatos saíssem da esfera acadêmica e fossem disponibilizados ao público em geral, o que é extremamente importante. A publicidade dada à história possibilita o reconhecimento de uma admirável trajetória que, do ponto de vista prático, inclui o crescimento da pequena cidade do Sul de Minas Gerais, por meio da geração de empregos, injeção de tecnologia, investimento em ensino de qualidade e, conseqüentemente, maior acesso à educação. No entanto, é preciso olhar esse trabalho para além do reconhecimento social. Pesquisas como essa permitem conhecer um pouco mais sobre a história das instituições escolares contemporâneas, e isto é fundamental para a convivência em sociedade e para a formação dos indivíduos enquanto cidadãos.

Recebido em: 17/04/2018

Aprovado em: 25/04/2018

