

Revista @ambienteeducação

ISSN 1982-8632

Volume 5 • Número 2 jul/dez 2012



 **UNICID**
Universidade
Cidade de S. Paulo

Ficha Elaborada pela Biblioteca Prof. Lúcio de Souza. UNICID

Revista @mbienteeducação. São Paulo:
Universidade Cidade de São Paulo, 2008.
v.5, n.2, jul/dez/2012

Semestral

ISSN 1982-8632

1. Educação

CDD 370

Editorial

A Revista *@mbienteeducação*, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade Cidade de São Paulo, apresenta como tema neste número: Políticas Educacionais: formação e práticas profissionais. Este número congrega um conjunto de produções científicas de pesquisadores que trazem instigantes resultados de pesquisas em torno do tema das políticas educacionais e seus desdobramentos na formação e nas práticas profissionais de educadores.

As reflexões sobre a definição da educação como um direito da pessoa têm se destacado, sobretudo as discussões sobre a qualidade oferecida às pessoas no espaço escolar. Nesse cenário, merecem destaque as discussões referentes às políticas públicas, formação e práticas de profissionais da educação. Nessa perspectiva, os artigos desta publicação tratam de questões relativas às Políticas dos Planos Municipais de Educação, implantação de projetos macrossociais, projetos formativos microssociais, pesquisa, ética, estética, aprendizagem, imaginário, corpo biográfico, a movimentação que hoje se verifica em torno da Educação Infantil: são dimensões pertinentes e relevantes para tratar a temática aqui proposta.

Assim, Angela Maria Martins e Gláucia Torres Franco Novaes identificam os princípios e as diretrizes políticas dos Planos Municipais de Educação (PME's) especificamente no que se refere aos aspectos curriculares destacados pelas esferas locais.

Elydio dos Santos Neto e Maria Leila Alves tratam das implicações éticas da pesquisa educacional com enfoque no problema do fracasso escolar, assinalando que o imbricamento de fatores internos e externos que interferem nas relações protagonizadas pelos atores sociais da escola tem implicações diretas na vida de todos os que nela interagem.

Lúcia Maria Vaz Peres apresenta uma prática pedagógica como professora de Fundamentos da Educação, na área da psicologia, no bloco temático Práticas Educativas, no 1º semestre do Curso de Pedagogia da UFPEL (Universidade Federal de Pelotas/Brasil/RS).

Andrisa Kemel Zanella e Lúcia Maria Vaz Peres problematizam a formação humana de professores, em seu estágio inicial, no que tange ao corpo biográfico e ao imaginário, com base na memória decorrente do trajeto formativo de cinco alunas do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil.

Antonio Banzatto e Margaréte May Berkenbrock Rosito tratam da formação inicial de professores no Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância (EaD), apresentam um estudo no qual o desenvolvimento da autonomia e da emancipação, que aprimoram a intervenção do sujeito na sociedade, ocorre pela via da estética, oriunda da experiência do sujeito-aluno.

Francisco Carlos Franco analisa a formação continuada em serviço de professores da educação básica e o papel do coordenador pedagógico em sua efetivação. O autor evidencia a necessidade de vincular os processos formativos em serviço ao projeto político-pedagógico da unidade escolar, que deve ser o eixo norteador dos tempos e espaços destinados a reflexão e aprimoramento das práticas educativas e dos projetos didáticos da unidade escolar

Potiguara Acácio Pereira apresenta a resenha do livro Teorias da Aprendizagem

gem, de autoria de Guy R. Lefrançois, professor na Universidade de Alberta, uma renomada universidade canadense.

Finalmente, Julio Gomes Almeida apresenta a entrevista com a professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Consultora do MEC, uma referência importante no cenário brasileiro quando o assunto é Educação Infantil. A entrevista trata de questões importantes sobre a concepção de crianças e seu processo de desenvolvimento decorrentes de mudanças significativas na forma de entendimento da função social e política da Educação Básica no que se refere à Educação Infantil.

Esperamos contribuir para o avanço e desenvolvimento da reflexão e seus desdobramentos sobre as políticas públicas, formação e prática de profissionais da educação.

Angela Maria Martins

Margaréte May Berkenbrock Rosito



Reitor

Prof. Dr. Luiz Henrique Amaral

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Ester Regina Vitale

Mestrado em Educação

Coordenação do Programa

Editora

Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto

Coeditoras

Profa. Dra. Edileine Vieira Machado da Silva

Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito

Revista @ambienteeducação
Volume 5, nº 2, julho/dezembro 2012
Área temática: Políticas Educacionais
Tema: Políticas Educacionais, Formação e Práticas
Profissionais

CONSELHO EDITORIAL

Célia Maria Haas - Universidade Cidade de São Paulo
Ecleide Cunico Furlanetto - Universidade Cidade de São Paulo
Edileine Vieira Machado - Universidade Cidade de São Paulo
Júlio Gomes Almeida - Universidade Cidade de São Paulo
Margarete May Berkenbrock-Rosito - Universidade Cidade de São Paulo.
Potiguara Acácio Pereira - Universidade Cidade de São Paulo

CONSELHO CIENTÍFICO

Ana Alcídia de Araújo Moraes – Universidade Federal do Amazonas – Brasil
Diana Elvira Soto Arango – Universidad Pedagógica e Tecnológica de Colombia
Angela Maria Martins – Universidade Cidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas
Fátima Elisabeth Denari – Universidade Federal de São Carlos – Brasil
Iduina Edite Mont'Alverne Braun Chaves – Universidade Federal Fluminense – Brasil
Ivani Catarina Arantes Fazenda – PUC/SP – Brasil
Jair Militão da Silva – Universidade Cidade São Paulo – Brasil
João Gualberto de Carvalho Meneses – Universidade Cidade São Paulo – Brasil
José Luiz Mazzaro – Ministério da Educação/MEC – Brasil
José Armando Valente – UNICAMP e PUC/SP – Brasil
Josenilda Maria Maués da Silva – Universidade Federal do Pará – Brasil
Leda Dantas – Universidade Federal de Pernambuco – Brasil
Lourdes Marcelino Machado – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil
Lúcia Maria Vaz Peres – Universidade Federal de Pelotas – Brasil

Luís Cláudio Dallier Saldanha – Universidade Federal de São Carlos – Brasil
Marcos Ferreira Santos – Universidade São Paulo/FEUSP – Brasil
Maria Cândida Moraes – Universidade Católica de Brasília – Brasil
Maria da Conceição Passeggi – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil
Maria do Céu Neves Roldão – Universidade do Minho – Portugal
Marie-Christine Josso – Universidade de Genebra – Suíça
Marilda Aparecida Behrens – Pontifícia Universidade Católica-PR/ Brasil.
Marina Massimi – Universidade São Paulo/Ribeirão Preto – Brasil
Sandra Zákia Sousa. – Universidade Cidade de São Paulo
Saturnino de la Torre – Universidad de Barcelona – Espanha
Sylvia Helena Souza da Silva Batista – Universidade Federal de São Paulo – Brasil
Vera Maria Nigro de Souza Placco – PUC/SP – Brasil
Walter Garcia – Diretor o Instituto Paulo Freire e Presidente da Associação Brasileira de Tecnologia – ABT – Brasil

COORDENAÇÃO:

Angela Maria Martins

PARECERISTAS:

Sandra Zákia Sousa
Julio Gomes Almeida
Margarete May Berkenbrock Rosito
Maria Cândida Moraes

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Mary Arlete Payão Pela
Claudia Martins
Edevanete de Jesus Oliveira

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Vinícius Antonio Zanetti Garcia

REVISÃO DO IDIOMA PORTUGUÊS

Antônio de Siqueira e Silva

Sumário/Contents

Planos Municipais de Educação de regiões metropolitanas e temas curriculares: uma análise de políticas educacionais

Municipal Plans Education metropolitan areas and curricular themes: an analysis of educational policies

Angela Maria Martins, Gláucia Torres Franco Novaes 143

Implicações éticas da pesquisa educacional: reflexões a partir do problema do fracasso escolar

Elydio dos Santos Neto, Maria Leila Alves..... 152

Uma psicologia encarnada na busca de outros modos para pensar e fazer a formação inicial de professores: a autobiografia como projeto (auto)formativo

Incarnated psychology in search of other ways to think about and carry out teacher education: autobiography as a project of (self)development

Lúcia Maria Vaz Peres 163

Novas possibilidades para pensar a formação humana de professores: reflexões oriundas do corpo biográfico entretecidas aos estudos do imaginário

Andrisa Kemel Zanella, Lúcia Maria Vaz Peres 171

Formação Inicial de professores no Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD): uma reflexão hermenêutica sobre a dimensão da Educação Estética

Antonio Carlos Banzatto, Margaréte May Berkenbrock-Rosito 180

A coordenação pedagógica e a formação continuada em serviço

Coordinating education and continuing education in service

Francisco Carlos Franco..... 195

Resenha

LEFRANÇOIS, Guy. R. *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

Por Prof. Dr. Potiguara Acácio Pereira 212

Entrevista com Zilma Ramos Moraes de Oliveira

Julio Gomes Almeida 214

Normas para publicação: 216

PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE REGIÕES METROPOLITANAS E TEMAS CURRICULARES: UMA ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

MUNICIPAL PLANS EDUCATION METROPOLITAN AREAS AND CURRICULAR THEMES: AN ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES

Angela Maria Martins
ange.martins@uol.com.br

Gláucia Torres Franco Novaes
gnovaes@fcc.org.br

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação.
5(2): 143-51, jul/dez,
2012.

143

RESUMO

Este artigo tem como propósito identificar os princípios e as diretrizes políticas dos Planos Municipais de Educação (PME's), especificamente no que se refere aos aspectos curriculares destacados pelas esferas locais. No Brasil, o planejamento das políticas educacionais locais está especificado, teoricamente, em três documentos legais: a Lei Orgânica Municipal, o Plano Municipal de Educação e o Plano Plurianual do Município. É no Plano Municipal de Educação, entretanto, que são detalhadas as metas e estratégias a serem desenvolvidas para o ensino de qualidade. O objetivo de analisar planos de educação é compreender como se delineia o planejamento das ações e políticas curriculares no âmbito das municipalidades, tendo-se em vista que a transferência de gestão da educação obrigatória para os municípios, legalmente determinada em 1988, ainda está em percurso e constitui processo complexo e contraditório.

PALAVRAS-CHAVE: Plano municipal de educação • Políticas públicas em educação • Diretrizes curriculares

ABSTRACT

This article aims to identify the principles and policy guidelines of the Municipal Education Plans (SMEs), specifically with regard to curricular aspects highlighted by local spheres. In Brazil, the local planning of educational policies is specified, theoretically, in three legal documents: the Municipal Organic Law, the Municipal Education Plan and the Multi-Year Plan of the Municipality. In the Municipal Education Plan, however, are detailed goals and strategies to be developed for teaching quality. The objective of analyzing education plans is to understand how are outlined the action planning and curriculum policies within the municipalities, in order that the transfer of management education compulsory for municipalities, legally determined in 1988, is still under way and is complex and contradictory.

KEY WORDS: Municipal education plan • Public policy in education • Curriculum guidelines

Planos Municipais de Educação de regiões metropolitanas e temas curriculares: uma análise de políticas educacionais

Martins AM
Novaes GTF



INTRODUÇÃO

Apoiada em princípios descentralizadores e municipalistas, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 promoveu mudanças relevantes nos aspectos de planejamento, gestão, monitoramento, avaliação e responsabilização pelos resultados das políticas públicas. Determinou, também, um papel primordial aos municípios no progresso das políticas sociais, notadamente na área educacional. Dentre outras determinações, definiu a competência dos municípios nas áreas de educação pré-escolar e fundamental¹, estabeleceu a cooperação técnica e financeira entre os entes federados, recomendou a transferência de recursos fiscais para estados e municípios, conferiu poder às câmaras municipais em processos decisórios, e configurou estratégias indutoras de criação dos conselhos locais.

A centralidade conquistada pela esfera municipal também foi tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a qual definiu, no parágrafo 11, que os municípios são responsáveis por “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”. Além disso, os municípios podem optar por se integrar ao respectivo sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Conforme analisa Martins, (2011), no Estado de São Paulo, a legislação publicada a partir de 1982 já dava indícios de que o governo estadual visava ao fortalecimento das municipalidades para que estas pudessem assumir a gestão da educação fundamental, etapa de escolarização obrigatória por lei.

A partir de 1996 os convênios de municipalização do ensino obrigatório foram firmados entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e os municípios paulistas, por meio da transferência de prédios escolares, alunos, professores e diretores às esferas municipais. Nessa perspectiva, de 2003 a 2010, os programas, projetos e convênios induzidos pela Secretaria de Estado da Educação no âmbito de sua rede e nas redes municipais paulistas foram ampliados de forma contundente, principalmente no que tange à avaliação do rendimento escolar em larga escala, participação da comunidade no espaço escolar e parcerias para a formação continuada de educadores, incluindo-se, nessa dinâmica, materiais didático-pedagógicos de suporte a essas ações.

A análise da capacidade das localidades para gestão da educação obrigatória, entretanto, deve levar em conta que os municípios paulistas apresentam heterogeneidade de porte, de capacidade de geração de recursos locais, da arrecadação tributária, de atividades econômicas, de densidade demográfica, com diferentes configurações político-partidárias locais. Há de se considerar, também, as dificuldades – sobretudo para os municípios de pequeno porte, mas não apenas para estes – na composição de equipes técnicas preparadas para enfrentar desafios na gestão das redes escolares e qualificadas para elaborar programas, projetos e medidas legais (MARTINS, 2004). A par disso, a SEESP possui estrutura e capacidade administrativa para formular uma agenda política configurada por estratégias indutoras capazes de mobilizar os municípios paulistas em processos de parcerias e convênios no campo educacional.

Com relação às políticas curriculares, é preciso esclarecer que cabe à esfera federal preconizar normas gerais e o faz por meio de instrumentos diversificados². Os demais entes federados



(estado e município) legislam sobre a organização pedagógica e administrativa de suas redes de ensino, de forma concomitante. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, determinou que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem abranger uma base nacional comum e uma parte diversificada, a qual deve contemplar características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela atendida. Há a exigência do ensino de uma língua estrangeira nas quatro séries finais do Ensino Fundamental e de duas no Ensino Médio. O Ensino Religioso deve obrigatoriamente ser ofertado, mas a matrícula é opcional para os alunos. A Educação Artística é componente obrigatório no ensino básico e visa inserir o aluno na cultura. Outro instrumento orientador publicado pelo Ministério da Educação, em 1997, é o conjunto de livros que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997). Com “uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (BRASIL, 1997).

Mesmo não sendo obrigatórios, os PCN's têm função indutora das políticas curriculares e apresentam como proposta a adoção de ciclos bianuais de aprendizagem e o tratamento transversal de questões sociais tais como Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. As matrizes de habilidades utilizadas nas avaliações nacionais do rendimento escolar também são pautadas pelos PCNs³, corroborando a função indutora desses instrumentos, sobretudo após a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), constituído por uma combinação do desempenho dos alunos de escolas públicas em Português e Matemática e pela taxa de aprovação⁴.

No documento ‘Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica’ (BRASIL, 2009), o MEC assume a concepção de qualidade da educação, pautada na questão de direitos humanos e regida por princípios como atendimento à diversidade e equidade. Salienta-se que, no final da década de 90, diretrizes direcionadas para o atendimento à diversidade já tinham sido divulgadas, tal como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Rcnei), reeditado em 2005 pelo MEC, em que adota educação escolar bilíngue e intercultural para os índios brasileiros.

No Estado de São Paulo, a Secretaria de Educação reestruturou, em meados da década de 1980, o currículo para a educação básica. Esse processo foi retomado em 2007, quando da publicação de um novo currículo, bem como das diretrizes para avaliação e expectativas de aprendizagem, utilizadas no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o qual envolve toda a rede escolar estadual e inclui a maior parcela das redes municipais de ensino desse estado (SÃO PAULO, 2007).

Outro documento orientador para a elaboração dos Planos Municipais de Educação é o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado e instituído pela Lei Federal 10.172/01. O PNE preconizou que estados e municípios elaborassem Planos Estaduais e Municipais da Educação em atendimento aos compromissos internacionais firmados pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Jomtien, na Tailândia. As diretrizes e metas estabelecidas no referido Plano, previstas para serem cumpridas em dez anos – 2001 a 2010 - consolidaram um longo processo de discussão e reivindicações envolvendo diferentes setores da sociedade brasileira, incluín-



do entidades do magistério nacional.

Como analisa Martins (2004), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo organizou fóruns de discussão, em 2003, aprofundando a articulação e a troca de informações para subsidiar a elaboração dos Planos Municipais no âmbito paulista. Um modelo de plano foi discutido nesse processo, servindo de base para que as municipalidades, por meio de suas secretarias de educação, divisões, diretorias e/ou superintendências de ensino, iniciassem a elaboração de seus respectivos Planos Municipais de Educação.

Partindo desse cenário, analisamos esses instrumentos, sendo que parte desta investigação recaiu sobre as questões curriculares abordadas nesses documentos⁵. Os resultados são apresentados a seguir.

A PESQUISA

A presente pesquisa incidiu sobre os Planos Municipais de Educação (PMEs) de localidades integrantes das três regiões metropolitanas do Estado de São Paulo, Brasil. O Estado de São Paulo tem 41.262.199 habitantes, distribuídos em 645 municípios; destes, 67 estão agregados a três regiões metropolitanas. Além de representarem um universo expressivo no cenário paulista, as regiões metropolitanas apresentam peculiaridade de terem sido inseridas de maneira mais incisiva no processo de metropolitanização, iniciado na capital São Paulo e expandido para áreas de maior crescimento no interior, Campinas e Santos. As três regiões metropolitanas (RM's) do Estado de São Paulo são: Região Metropolitana da Grande São Paulo (com 39 municípios, incluindo a capital), Região Metropolitana da Baixada Santista (9 municípios) e Região Metropolitana de Campinas (19 municípios).

Dos 67 municípios abordados, 20 (30%) enviaram os respectivos Planos Municipais de Educação; outros 6 (9%)

informaram que o plano foi elaborado, mas ainda não havia sido aprovado junto à Câmara Municipal. Os demais não responderam à solicitação e não mantêm o documento disponível nos sites consultados. A RM da Baixada Santista, com poucos municípios, tem maior taxa de presença do PME: 6 ou 67%, seguida pela RM de São Paulo (13 ou 33%). Já na RM de Campinas apenas 1 município (5%) apresenta essa condição.

Dentre esses 20 municípios, 45% dos PME's foram aprovados nos anos de 2003 e 2004, notadamente em municípios integrantes da Região Metropolitana de São Paulo (54%). Comparativamente, na Região Metropolitana da Baixada Santista os PME's começam a ser aprovados de forma quase concomitante, a partir de 2004. Somente na RM de Campinas, o avanço na elaboração desse instrumento de planejamento foi postergado.

Para análise dos 20 Planos Municipais de Educação foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo. A partir dos próprios documentos, foram criadas categorias, cada qual constituindo uma variável *dummy*, ou seja, à qual se atribui 0 (ausência de um atributo) ou 1 (presença de um atributo).

ANÁLISE DOS DADOS

Em um total de 13 PMEs (65%) há a presença de diretrizes curriculares para a Educação Infantil. Na Região Metropolitana de São Paulo, essa condição abrange 62% das localidades, ao passo que na RM da Baixada Santista chega a 83%. Muitas dessas diretrizes fazem menção aos Parâmetros Nacionais de Educação Infantil e/ou Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Com relativa frequência, esses documentos do Ministério da Educação são citados como modelos para o desenvolvimento de diretrizes curriculares a serem determinadas pelas unidades escolares.



Embora vários planos apontem objetivos educacionais na Educação Infantil – tais como ‘conhecer algumas manifestações culturais’, ‘valorizar a diversidade’, entre outros –, de fato a maioria preocupa-se em determinar, apenas, a garantia de infraestrutura e recursos materiais e humanos condizentes para atendimento dessa faixa etária. Em um dos poucos planos com maior aprofundamento, há a meta de ‘adotar cadernos de apoio para os alunos da pré-escola’, mas não ficam claras as dimensões curriculares a serem trabalhadas nesses materiais.

A determinação de diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental obrigatório está presente em 75% dos planos municipais avaliados, com alta incidência em todas as regiões metropolitanas: São Paulo (77%), Baixada Santista (67%) e Campinas (100%). Igualmente referenciados aos PCNs e Diretrizes Nacionais, os planos tratam a educação obrigatória com um pouco mais de complexidade, abordando temas como a ampliação da jornada de aulas e da carga horária anual, inclusão de disciplinas ou temas no currículo, adoção de ciclos, progressão continuada, avaliação da aprendizagem, reforço escolar, programas de aceleração de aprendizagem. Chamou a atenção que uma parcela considerável de planos apresenta o objetivo de desenvolver sistema de avaliação municipal para acompanhamento da aprendizagem dos alunos, sem nenhuma menção sobre os conteúdos a serem avaliados ou previsão de elaboração de diretrizes curriculares mínimas para embasar esses processos. O que se apresenta são conceitos muito gerais, em que a educação e o currículo estão fortemente vinculados à ‘formação para a cidadania’ e ‘desenvolvimento da autonomia no aluno’. Muitos planos têm texto semelhante e ressaltam que o currículo, para ser significativo, deve ser desenvolvido em parceria com a comunidade escolar. Quando há especificação de disciplina a ser inserida

no currículo, ela está atrelada a conteúdos obrigatórios por lei ou a temas transversais discutidos nos PCNs. Há, ainda, citações muito frequentes relativas à integração de pessoas portadoras de necessidades especiais, com a inclusão do ensino da linguagem de sinais e braile. São raras as menções sobre o desenvolvimento da parte diversificada do currículo; quando constam, referem-se ao ensino nas escolas rurais. Somente 1 rede municipal destacou diretrizes curriculares próprias para minorias, devido à preocupação em atender a população indígena habitante de seu território.

A prescrição de diretrizes curriculares para o Ensino Médio é condição mais rara (15%), ocorrendo em 1 município (8%) da RM de São Paulo e em 2 (33%) da RM Baixada Santista. Curiosamente, nenhum desses municípios tem alunos matriculados nessa etapa de escolaridade. Os dois únicos municípios que oferecem o Ensino Médio em sua rede não apresentam, em seus PMEs, diretrizes curriculares para esse nível do ensino, embora um deles já tivesse matrículas no Ensino Médio quando o PME foi aprovado. Cabe destacar que muitos planos problematizam a dicotomia desse nível de escolaridade (formação geral *versus* educação para o trabalho), mas pouco se ocupam em estabelecer parâmetros para a definição das estratégias a serem adotadas em nível local, inclusive no âmbito curricular. Apenas um plano, o qual não aprofunda a questão básica curricular, determina que a sua secretaria municipal de educação deverá criar oficinas profissionalizantes em parceria com a comunidade para alunos da educação secundária.

Deve-se sinalizar que as diretrizes curriculares identificadas são pouco específicas e, no geral, tratam cada etapa da escolaridade básica como um todo, sem considerar cada série ou ciclo de aprendizagem. Observou-se que municípios que optaram por municí-



palizar apenas os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam, com maior frequência, diretrizes curriculares para essa etapa de ensino e para a Educação Infantil, principalmente em planos anteriores a 2008. Já aqueles que têm todo o Ensino Fundamental municipalizado, ou em processo de incorporação, são mais omissos quanto a esse aspecto no plano municipal de educação.

A seguir, constam análises sobre os aspectos mais relevantes.

A previsão de uso de material didático teve pouca incidência entre os 20 Planos Municipais de Educação analisados: somente 35% das localidades o fizeram, sem especificar exatamente para que áreas de conteúdo o material será utilizado. Dentre esses, 30% indicaram a adoção de material didático da rede pública, em geral da rede estadual de ensino, condição mais comum em PMEs anteriores a 2008. Outros 5% preconizaram o uso de material didático elaborado por instituição privada. Em nenhum dos PMEs analisados foi feita menção ao desenvolvimento ou uso de material didático próprio da rede municipal.

A quase totalidade de planos que preconiza o uso de material didático da rede pública ou privada foi elaborado anteriormente à publicação do material didático da SEESP. Estudo adicional detectou considerável correlação entre essa condição e a adoção de projetos com língua estrangeira. Há a hipótese de que esses materiais estariam voltados para o ensino de línguas, com o material adotado nos Centros de Estudos de Línguas⁶ da SEESP ou em instituição privada de ensino de línguas.

Um total de 35% dos planos de educação metropolitanos prevê, conforme preconiza a LDB/96, a inclusão de conteúdos curriculares na parte diversificada do currículo, a qual deve

contemplar características regionais e locais da sociedade; os planos, entretanto, não especificam tais conteúdos, exceto uma menção ao cuidado com o currículo em escolas rurais.

As demais disciplinas indicadas como de oferta obrigatória nessa mesma Lei são referenciadas em apenas 20% dos planos: religião (10%) e língua estrangeira (10%). Nota-se, entretanto, que 5% dos planos optaram por desenvolver projetos com o tema religião e valores éticos e 20% projetos com língua estrangeira. Esta última condição está presente em planos de 3 municípios (23%) da RM de São Paulo e no único PME da RM de Campinas. Em um único município, localizado na RM de Campinas, são preconizados projetos envolvendo o ensino de noções de direito.

Dessa forma, 35% dos Planos Municipais de Educação investigados evidenciaram preocupação em atender às demandas normativas de âmbito federal quanto aos conteúdos considerados obrigatórios no currículo escolar, ainda que alguns tenham optado por desenvolvê-los na forma de projeto. Cabe destacar, também, que 10% dos municípios, todos da RM de São Paulo, determinam a inclusão da disciplina 'música'. Embora não constitua uma disciplina preconizada pelas diretrizes federais, há menção em 20% dos planos, sobretudo os da Baixada Santista (33%), com a indicação de serem desenvolvidos na forma de projeto.

A determinação, no PME, de incluir conteúdos relativos aos temas transversais no currículo escolar é significativa (70%), seja na forma de disciplinas (35%) ou no desenvolvimento de projetos educativos específicos (60%). Em qualquer metodologia de ensino, entretanto, o tema mais citado é meio ambiente: 30% preferem desenvolver os conteúdos como disciplina específica e 55% em projetos de ensino. Dentre outros temas para projetos de

trabalho constam: orientação sexual (30%) e prevenção a drogas (20%).

Um último destaque deve ser dado para a meta de inclusão digital dos alunos, presente em 70% dos planos analisados. O Ministério da Educação e a SEESP vêm desenvolvendo, desde o início dos anos 2000, a inclusão digital de educadores e, mais timidamente, de alunos. O tema, entretanto, parece estar na pauta de muitas secretarias municipais de educação, seja pelo incentivo à aquisição de equipamentos por meio de financiamento de agências internacionais, seja pela preocupação com a atual velocidade das mudanças tecnológicas. A maior parte dos planos (60%) pretende incluir seus alunos nas TICs por meio de projetos educativos, sobretudo na RM de São Paulo (69%). Já outros 10% pretendem incluir uma disciplina específica para aprendizagem de tecnologia. Essa primeira tendência vai de encontro aos documentos oficiais do governo federal que advoga o uso da tecnologia de forma transversal. Há tendência, ainda, de que os municípios que aderiram à municipalização de todo o ensino fundamental apresentam maior determinação para inclusão digital dos alunos, sugerindo que este é um aspecto mais direcionado para os anos finais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os documentos em pauta, verifica-se que, até meados dos anos de 2000, a esfera estadual paulista mantinha-se como elemento fortemente indutor no que diz respeito à política curricular a ser implementada pelos municípios, concomitantemente ao poder federal, que desenhou novas formas de abordagem curricular por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares.

A literatura (internacional e nacional) dedicada a investigar e analisar questões que afetam a elaboração e a implementação do currículo vem

apontando as relações de poder que se estabelecem nos processos de construção das propostas e temas curriculares, dinâmica condicionada por mecanismos culturais, econômicos e políticos. Assim, as disputas em torno de áreas do conhecimento refletem visões pedagógicas de diferentes grupos de interesses, cujas ideias e visões de mundo prevalecem em determinados momentos históricos. Pode-se afirmar que os Parâmetros Curriculares Nacionais efetivamente configuraram o ponto de referência para a elaboração dos Planos Municipais de Educação, como foi possível observar neste levantamento.

Ainda que os municípios tenham autonomia para a elaboração dos seus planos de educação, a articulação com os demais entes federados é complexa e exige uma compreensão do contexto político brasileiro. No âmbito federal, os principais documentos oficiais e marcos legais que definem as diretrizes para a gestão democrática das redes de escolas, por exemplo, constituem conjunto legal e normativo bastante difuso, sobretudo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; preconiza diretrizes que são “traduzidas” em outras esferas executivas e legislativas do país, de maneira que sua implementação apresenta contornos diferenciados (BRASIL, 1996). À mercê de transferências de recursos e de cumprimento das estratégias indutoras do governo federal e dos entes federados, os diferentes sistemas e redes de escolas veem-se diante de uma profusão de medidas legais, programas e projetos. Essa condição, de certa forma, reduz a autonomia dos municípios quanto às opções de políticas na área educacional, sobretudo quanto às inovações neste campo. A par desse processo, a SEESP manteve sua capacidade indutora, tendo em vista que a reorganização curricular em âmbito estadual foi finalizada em 2008. Os temas curriculares propostos nos planos analisados obedecem





às diretrizes nacionais, bem como as propostas curriculares estaduais. Com base no modelo enviado a todos os municípios, a maioria formalizou seus Planos seguindo uma estrutura homogênea. Os documentos possuem uma parte introdutória, via de regra contendo aspectos históricos (inclusive com fotografias antigas, do período de constituição da vila original), seguida de uma discussão (nem sempre breve) sobre aspectos socioeconômicos e demográficos da região e da localidade, para, na sequência, apresentar um diagnóstico da rede de escolas com base em dados do censo escolar, das avaliações externas (SAEB; SARESP; ENEM) e, no caso dos Planos reelaborados mais recentemente, baseados em dados do IDEB.

Finalmente, os Planos apresen-

tam metas, objetivos e algumas poucas ações para alcançá-los. Nota-se o tom homogêneo do discurso em 17 dos Planos analisados, com apenas 4 exceções. Nesse sentido, não se pode descartar a possibilidade de os municípios terem contado com especialistas externos e pesquisadores acadêmicos da área na formulação dos documentos, pois é possível perceber as mesmas características textuais em todos eles⁷. Ainda que os documentos obedeçam aos itens propostos no modelo da SEESP – enviado a todos os municípios paulistas – a elaboração de qualquer medida legal e normativa, bem como de planos, programas e projetos oficiais, dependerá sempre de condições locais que envolvem infraestrutura administrativa e organização de equipes técnicas qualificadas que saibam manipular dados estatísticos com desenvoltura.

NOTAS EXPLICATIVAS

- ¹ A educação brasileira compreende a Educação Básica e o Ensino Superior. A educação básica é composta pela Educação Infantil (de 0 a 5 anos de idade, não obrigatória), Ensino Fundamental (9 anos de escolarização obrigatórios) e Ensino Médio (3 anos de escolarização não obrigatórios).
- ² A Federação também tem papel regulador no que diz respeito aos Fundos que regem a aplicação dos recursos vinculados e subvinculados.
- ³ As avaliações nacionais do rendimento escolar são realizadas pelo Ministério da Educação desde 1995. Até 2005, as amostras de alunos eram representativas apenas para as unidades federativas. A partir de 2005, as escolas públicas de todo o país foram convidadas a aderir a um novo formato avaliativo, de caráter censitário, investigando habilidades cognitivas em Português e Matemática para alunos que estavam no final do primeiro (5º ano) e do segundo ciclo (9º ano) do Ensino Fundamental.
- ⁴ O IDEB é computado somente para a rede pública de ensino, havendo resultados específicos para cada unidade escolar, cada município e unidade federativa.
- ⁵ Esta pesquisa é parte integrante de uma investigação mais ampla intitulada “Planos Municipais de Educação: uma análise de políticas educacionais em regiões metropolitanas”, financiada pela Fundação Carlos Chagas, com a contribuição de Jéssica Munhoz Araújo (bolsista), Cláudia Oliveira Pimenta (bolsista) e o professor João Gualberto de Menezes (consultor).
- ⁶ O Centro de Estudos de Línguas - CEL, criados pelo Decreto Governamental nº 27.270, de 10 de agosto de 1987, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, constitui-se em unidade vinculada administrativa e pedagogicamente a uma escola estadual e destina-se exclusivamente ao atendimento de alunos matriculados, com frequência regular, em cursos mantidos pela rede pública estadual, com o objetivo de proporcionar-lhes, como enriquecimento curricular, oportunidade de acesso opcional à aprendizagem de uma segunda língua estrangeira moderna.
- ⁷ Em três casos, há citação dos pesquisadores da área envolvidos e historiadores que participaram da elaboração do perfil histórico dos municípios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em: 25 abr. 2011.

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

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

MARTINS, A. M. O processo de municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional. In:___ MARTINS, A. M., et al. *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARTINS, A. M. Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, p. 69-98, abr. 2011.

SÃO PAULO. *São Paulo. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular*. São Paulo CENP, 2007.





IMPLICAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA EDUCACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DO PROBLEMA DO FRACASSO ESCOLAR

ETHICAL IMPLICATIONS OF EDUCATIONAL RESEARCH: REFLEXIONS FROM THE ISSUE OF ESCOLAR FAILURE

Elydio dos Santos Neto¹
elydio@gmail.com

Maria Leila Alves²
mleila@terra.com.br

RESUMO

Este artigo trata das implicações éticas da pesquisa educacional com enfoque no problema do fracasso escolar. Pelo fato de a educação não se distribuir democraticamente em meio à população, as pesquisas da área educacional fazem aflorar os diferentes aspectos da desigualdade social que determinam o fracasso escolar, aspectos estes muito explorados. Os dados da seletividade do ensino são verdadeiros mapas da exclusão social do País, que correlaciona indicadores da marginalização de grandes contingentes da população na área educacional a indicadores da exclusão dos demais bens sociais. A esses fatores sociais externos, determinantes do fracasso escolar vêm se somar os fatores internos da escola, dentre os quais figuram sua organização e funcionamento e a atuação dos profissionais que nela atuam. O imbricamento de fatores internos e externos, que interferem nas relações protagonizadas pelos atores sociais da escola tem implicações diretas na vida de todos os que nela interagem. A complexidade dessa problemática exige abordagens investigativas guiadas por princípios éticos, de forma a respeitar a integridade dos sujeitos envolvidos, que atuam em condições adversas, cercadas de cuidados para evitar a veiculação de teorias ideológicas que culpabilizam as vítimas e desqualificam os profissionais da escola. Apesar de muitos desses profissionais terem participação concreta na exclusão dos alunos, não podem responder isoladamente pelas contradições presentes na sociedade capitalista, eivada de valores preconceituosos e práticas discriminatórias e excludentes.

PALAVRAS-CHAVE: Ética • Pesquisa da educação • Seletividade do ensino • Exclusão social • Ideologia da educação

ABSTRACT

This article deals with the implications related to the educational research with emphasis on the issue of escolar failure. Due to the fact of a poor educational distribution among the population, by the democratic point of view, the research within the education area turn into reality different sides of the social disparity, many of them already explored. Data related to escolar selectivity work like a real map of social exclusion in the country, that correlates exclusion markers of a vast contingent of people in the education to other exclusion markers of other social belongings. To these external social factors, drivers of the escolar failure, one should add the internal factors related to the school, among them its organization, functional features and performance of the professionals who work in it. The mix of both external and internal factors that interfere in the relations established by the social players at the school, has direct implications in the lives of all the players that interact in it. The complexity of this theme needs investigative approaches driven by ethical principles aiming to respect the integrity of all involved subjects,

¹ Docente-pesquisador do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes (MPGOA), no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

² Docente-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.



who act in adverse conditions, in a very careful manner in order to avoid the placement of ideological theories that put the blame on the victims and disqualify the school professionals. In spite of the fact that several of these professionals have concrete participation in the students exclusion, they cannot be the only ones responsible for the contradictions observed in the capitalist society, full of prejudice values and discriminatory practices that lead to exclusion.

KEY-WORDS: ethics in research • escolar failure • teaching selectivity • social exclusion • ideology

INTRODUÇÃO

Até bem pouco tempo a ética em pesquisa constituía-se em preocupação quase que tão somente das áreas de investigação ligadas à saúde, condicionadas sobretudo à concessão de financiamentos externos, uma vez que, voltadas à produção de medicamentos e aparatos tecnológicos, carecia-se testá-los, de forma a comprovar seus benefícios e possíveis malefícios.

Nesse sentido, desenvolveram-se procedimentos para proteger os sujeitos envolvidos nos experimentos científicos, podendo-se mesmo afirmar que as exigências formais de órgãos financiadores para a aprovação dos projetos contribuíram para regulamentar os procedimentos éticos de pesquisa, hoje consolidados em uma legislação que envolve a pesquisa de todas as áreas do conhecimento.

Os Comitês de Ética em Pesquisa, ligados às instituições de pesquisa e universidades, desenvolvem processos reguladores que comprovem a ética dos procedimentos investigativos, dentre eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que comprova serem tais procedimentos conhecidos e aceitos pelos sujeitos da pesquisa.

O fato de as universidades estarem organizando seus Comitês de Ética em Pesquisa tem contribuído para ampliar as discussões sobre essa temática, levando, direta ou indiretamente, ao reconhecimento da necessidade de manter a ética da pesquisa em educação, sendo que tais Comitês visam assegurar o respeito aos direitos sociais das instituições e das pessoas envolvidas nos processos investigativos.

1. A Ética na pesquisa em educação

As atividades-fim em educação, embora “visivelmente mais relevantes do ponto de vista social, sendo as atividades-meio meros instrumentos para a realização da finalidade socialmente relevante” (ALVES e SAES, 2003 p.16), têm seus objetivos “propositalmente colocados de forma genérica, imprecisa e ampla tendem a ser definidos de forma cambiante [...] podendo-se imediatamente visualizar a dificuldade de aferição, mensuração e quantificação do grau de cumprimento desses objetivos pela instituição escolar. (ibidem, p. 17)

A pesquisa em educação envolve, por esse e outros motivos, fatores não facilmente identificáveis. Como fenômeno relacionado às ciências humanas é complexo e multirreferenciado, não se prestando, na maior parte das vezes, à aferição, à mensuração, à quantificação, exigindo movimentos dialéticos para a análise das variáveis que o condicionam.

Dessa forma, um projeto de pesquisa na área das ciências humanas em geral e da educação em particular exige o comprometimento ético do pesquisador. Atualmente, com a instalação nos centros de pesquisa de Comitês de Ética em Pesquisa, instauram-se processos de controle dos projetos que, para serem aprovados, devem estar de acordo com normas rigorosas, que procuram garantir que os sujeitos da pesquisa não sejam expostos a nenhum tipo de invasão à sua privacidade ou de desrespeito aos direitos de cidadania garantidos legalmente.



1.1. O que estamos entendendo por *Ética*

Há, em geral, uma dificuldade histórica no campo da filosofia sobre a distinção entre o conceito de moral e o conceito de ética, sendo que há estudiosos que os consideram como sinônimos.

No nosso entendimento, apoiados nas posições assumidas por Vázquez (2002) e Boff (2004), por exemplo, há uma distinção entre ética e moral, embora os dois conceitos digam respeito ao agir humano. A moral situa-se muito mais no campo da ação, respaldada em um código estabelecido mediante um costume que, por sua vez, introduz-se mediante um determinado padrão de comportamento. Concebida dessa forma, a moral diz respeito, particularmente, às normas concretas do que se deve fazer e do que não se deve fazer. Se formos buscar a etimologia da palavra, *mos*, *moris* significa costume. Costume de se fazer determinada coisa, que se introduziu no meio social sem que, necessariamente, seja respaldado na reflexão sobre o porquê de se fazer de uma maneira e não de outra.

Quando um pai diz a seu filho que não pode roubar, pois roubar é errado, na maior parte das vezes, não o leva a pensar sobre as razões que justificam o fato de roubar ser errado. Se refletirmos sobre por que roubar é errado, podemos, inclusive, questionar se roubar sempre é errado, ou se existem situações, como por exemplo: situações de guerra, de fome, de exploração em que o ato de roubar pode não ser considerado errado.

No exemplo citado, a criança assimila que roubar é errado, sem uma reflexão que lhe dê os fundamentos de por quais razões roubar é errado. A isso chamamos de moral.

A ética também se preocupa com o agir humano, com o fazer humano.

Exige, no entanto, uma reflexão sobre por que o correto ou o errado é agir de uma determinada forma e não de outra. A ética também se preocupa em possibilitar a qualidade das ações na vida concreta do ser humano na sociedade, com a diferença, no entanto, de fundamentar por que se devem fazer algumas coisas e não outras; agir de uma forma e não de outras.

Por esse motivo, a concepção de ética que se assume está relacionada à concepção antropológica de ser humano que se adota, o que nos leva ao reconhecimento de que não existe apenas uma ética, mas muitas éticas.

E como existem muitas éticas, existem também muitos projetos éticos de vida, ou seja, muitos projetos fundados em determinadas éticas. Se nos remetemos à etimologia da palavra ética, *ethos* quer dizer morada, quer dizer habitação. A ética diz respeito ao modo como organizamos a morada que nós seres humanos habitamos sendo, nesse sentido, como afirmamos anteriormente, definida pela concepção antropológica de ser humano e sociedade que adotamos.

Quando voltamos nosso olhar aos desacertos e conflitos que vivenciamos no dia a dia do mundo atual, fica evidente o quanto temos ainda a caminhar para construirmos uma sociedade que se ancore em valores universais de organização e relações sociais, no modo de produção e de distribuição das riquezas e bens produzidos, considerando todas as implicações éticas de respeito à vida neste planeta.

1.2. A *Ética na pesquisa em educação: principais desafios*

Os desafios postos pela ética à pesquisa em educação relacionam-se, de um lado, às condições de vida, de escolaridade e de trabalho da população brasileira, que alcançam os limites da miserabilidade, constituindo-se, nesse sentido, os usuários da escola



pública, em depositários das injustiças e privações concretas do modo de produção capitalista. De outro lado, ainda pensando nas oportunidades educacionais dessa grande maioria, enfoca-se novamente a escola pública em decorrência da forma como está organizada e funciona, colocando-se em pauta os seus profissionais e, principalmente, os seus professores. Por conta do embricamento dos diferentes fatores presentes nas relações educação e sociedade, a pesquisa educacional tem fortes implicações para as instituições educacionais e para a vida de todos os que nelas interagem.

A complexidade dessa problemática exige abordagens investigativas guiadas por princípios éticos, de forma a respeitar a integridade dos sujeitos envolvidos, que atuam em condições adversas e também a não contribuir com a veiculação de teorias ideológicas que culpabilizam as vítimas e desqualificam os profissionais da escola. Esses profissionais, apesar de, muitas vezes, contribuírem concretamente para a exclusão dos alunos, não podem responder isoladamente pelas contradições presentes na cultura pedagógica capitalista, eivada de valores preconceituosos e práticas discriminatórias e excludentes.

Há necessidade de abordagens éticas nas pesquisas educacionais, de forma que as investigações se cerquem de cuidados, não apenas para não expor os sujeitos, mas também para não reproduzir e divulgar teorias ideológicas que culpabilizam as vítimas (os alunos e suas famílias) e nem expor isoladamente profissionais da escola que atuam em condições adversas. Esses profissionais, apesar de muitas vezes contribuírem concretamente para a exclusão dos alunos, não podem responder isoladamente pelas contradições presentes na cultura pedagógica capitalista, eivada de valores preconceituosos e práticas discriminatórias e excludentes.

Nesse sentido, a ética em pesquisa constitui-se muito mais em uma exigência que diz respeito à preservação da vulnerabilidade dos sujeitos e grupos sociais envolvidos na pesquisa, sendo necessário, por esse motivo, submeter-se à exigência protocolar dos Comitês de Ética em Pesquisa, que exercem o controle formal dos processos investigativos³.

2. Fazendo um recorte e mostrando um problema: o fracasso escolar

O contexto de desigualdades sociais em que a educação se desenvolve no Brasil tem sido responsabilizado pelos altos índices do fracasso escolar dos alunos oriundos das camadas mais pobres da sociedade. Os dados sobre a seletividade do ensino são verdadeiros mapas da exclusão social no País, sobrepondo aos indicadores da marginalização educacional de grandes contingentes da população os indicadores de sua exclusão dos demais bens sociais. Os dados da seletividade do ensino são verdadeiros mapas da exclusão social no País, sobrepondo-se aos indicadores de marginalização educacional de grandes contingentes da população, os indicadores de sua exclusão dos demais bens sociais.

O estudo *Atlas de exclusão social no Brasil* (2004) ilustra os índices de inclusão/exclusão social, esparramando pelo mapa os indicadores de escolaridade, de alfabetização, de pobreza, de desigualdade social, de emprego formal, de concentração de jovens e de violência (p. 27 a 34), realçando com fortes cores os mapas da geografia nacional da marginalidade.

Como afirmam Pochmann e os organizadores da obra “O Brasil mudou muito ao longo do século XX, contudo, as desigualdades sociais mantiveram-se inalteradas”, é impossível, de acordo com alguns pensadores como Celso Furtado, Milton Santos e Fernando



Fajnzyber, “separar a profundidade das desigualdades sociais e regionais que afligem o povo brasileiro da forma dependente como o país se insere na divisão internacional do trabalho.” (POCHMANN, 2004, p. 9)

Embora sobejamente comprovada por inúmeras pesquisas a estreita correlação que existe entre os indicadores de exclusão social e o escolar dos alunos, desde o início dos anos de 1980 surgem pesquisas que evidenciam que a desigualdade social não responde sozinho pelo fracasso escolar.

A contextualização evolutiva da pesquisa educacional sobre o fracasso escolar evidencia as diferentes concepções que esse conceito foi assumindo ao longo da história da educação brasileira, obviamente influenciadas pelas tendências da pesquisa internacional, ao mesmo tempo em que evidencia as principais fragilidades educacionais a que está sujeita a população brasileira.

2.1. A realidade do fracasso escolar na escola brasileira: explicações históricas oriundas das pesquisas

A realidade do fracasso escolar na escola brasileira pode ser enfocada a partir de um estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar na rede pública do ensino fundamental, realizado por Angelucci *et al.* (2004)⁴.

Contextualizando a pesquisa sobre o fracasso escolar na educação brasileira, as autoras evidenciam as diferentes concepções que esse conceito foi assumindo ao longo da história, as continuidades e descontinuidades teórico-metodológicas das abordagens das investigações, os avanços e redundâncias na produção do saber sobre essa temática.

Assim, destaca-se o período de 1940-1955, caracterizado pela “presença forte da leitura psicológica do processo de educação escolar e, conse-

quentemente, de estudos da psicologia do ensino e da aprendizagem e a criação de instrumentos de avaliação psicológica e pedagógica do aprendiz.” (ibidem p.53), em resposta ao reconhecimento pelos órgãos governamentais da importância da pesquisa na condução da política educacional.

Inicia-se em 1956 um novo período, com a criação de centros de pesquisa educacional no país. Esse período se estende até o final dos anos de 1970, circunscrevendo a pesquisa educacional no interior da ideologia nacional-desenvolvimentista para subsidiar a política do progresso econômico do país. As ciências sociais, em sua corrente funcionalista, pautam os órgãos de pesquisa para tematizar a estratificação socioeconômica da população; a mobilidade social; os processos de socialização regionais e comunitários; a composição socioeconômica da população escolar. “Eram tempos de domínio da teoria do capital humano, da educação concebida como terceiro fator de desenvolvimento econômico, além do capital e do trabalho.” (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p.54).

Nesse período de ditadura militar, dominam as soluções tecnicistas para os problemas de ensino, com vistas a garantir rapidez e eficiência na escolarização da população, para atender aos interesses da internacionalização do mercado externo. Tais soluções eram os testes psicológicos e pedagógicos, as máquinas de ensinar, a instrução programada, as taxionomias dos objetivos de ensino, o condicionamento operante, o planejamento centralizado emanado dos órgãos superiores, detalhado nos Guias Curriculares para as escolas. As pesquisas educacionais privilegiavam os estudos exploratórios e descritivos, resumindo-se muitas vezes a levantamentos de estatísticas escolares.

O período subsequente da pesquisa (1970-1975) delinea um quadro te-



mático diferenciado, embora do ponto de vista teórico-metodológico o positivismo experimental continue presente, sendo que os objetos mais frequentes circunscrevem-se em três categorias: avaliação de currículos e programas; construção de instrumentos de avaliação e pesquisa e características de estudantes ou do meio social de que provêm, com o objetivo de buscar soluções aos problemas de crescimento das matrículas nos centros urbanos.

No que se refere aos estudos sobre avaliação psicológica dos alunos, a novidade da primeira metade dessa década “é a disseminação de uma concepção de fracasso escolar e de saídas preventivas e remediativas para as altas taxas de reprovação e evasão escolar na rede pública de ensino fundamental. Foram tempos de chegada no Brasil da “teoria” norte-americana da carência cultural.” (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 56).

Da segunda metade dessa década até 1981 surgem questões que vão além da formação técnica do professor como causa das dificuldades da aprendizagem. Essas questões dizem respeito às representações que os professores têm de seu trabalho e de seus alunos, considerando as profecias auto-realizadoras que determinam o fracasso escolar. É quando a pesquisa educacional começa a levar em conta fatores como: as condições salariais do magistério; a burocratização e a sua influência sobre a qualidade do trabalho docente; a distância entre a cultura escolar e a cultura popular nos termos do pressuposto da carência cultural; a inadequação do material didático; a discriminação das diferenças no interior das escolas, até então não considerados na relação qualidade da escola e produção do fracasso escolar. No entanto, a maioria dessas pesquisas das variáveis intraescolares centrava-se na tese da carência cultural, destacando-se o desencontro entre a escola e seus usuários, sem remeter a análise

às causas desse desencontro: “a escola como instituição social que reproduz a lógica de uma sociedade dividida em classes. Por isso, continuou o predomínio de prescrições técnicas para a democratização da escola.” (ibidem p. 56)

A partir de 1974, com a chegada da *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* de Louis Althusser, começou-se a se instalar no pensamento educacional a concepção de escola como instituição que só pode ser entendida quando relacionada à estrutura social onde está inserida.

Já nos anos de 1980, o estudo sobre o estado da arte do fracasso escolar considera que se de um lado, no interior da tese da *carência cultural*, a psicologização do fracasso escolar tem continuidade em publicações da área educacional, de outro, o lugar social contraditório da escola numa sociedade de classes firma-se como objeto de reflexão e pesquisa. Teorias críticas passaram a fazer parte das referências bibliográficas da pesquisa educacional, principalmente as de Althusser, Bourdieu e Gramsci. “O ‘fracasso escolar’ foi ressignificado: de fracasso dos alunos *na* escola ele passa à produção *da* escola. [...] no marco materialista histórico ou em outras teorias críticas de sociedade, como produto inevitável da escola numa sociedade dividida.” (p. 57)

Outro recorte apresentado pelas pesquisadoras refere-se à tentativa, nos fins dos anos de 1980, de superar o hiato entre os conceitos macroestruturais marxistas e necessidades conceituais trazidas pelo estudo da vida escolar em sua complexidade, por influência da teoria neomarxista de Agnes Heller em seus estudos da relação entre história e a vida cotidiana. As pesquisas educacionais procuram “acuidade conceitual para chegar ao tecido da cotidianidade escolar em busca de formas como nela seus agentes fazem a história da educação e são



feitos por ela no bojo de uma sociedade de classes profundamente desigual.” (p. 57-58)

Nesse sentido, reconhece-se o papel fundamental desempenhado pela escola na história de fracasso escolar de seus usuários e evidencia-se que sua forma de operar produz internamente mecanismos perversos de exclusão, fato que vem sedimentar um veio muito explorado pela pesquisa educacional das últimas décadas.

2.2. *Os sujeitos envolvidos com o fracasso escolar: enfocando dois movimentos da pesquisa*

Como se pode depreender da evolução histórica da pesquisa educacional, discutida no item anterior, as pesquisas da área educacional, na perspectiva de enfrentamento do fracasso escolar, têm procurado fazer emergir tanto os fatores internos como os externos às escolas, responsáveis pelo baixo aproveitamento dos alunos.

Os dados da seletividade do ensino no país, evidenciados principalmente por meio de investigações de cunho quantitativo, mostram a estreita correlação entre fracasso escolar e pobreza, sendo esta responsável pela exclusão de grandes contingentes da população da escolaridade desejável.

Quando se colocou a necessidade de adequar a escola à realidade da criança e não apenas concebê-la como incapaz, a pesquisa sobre as causas do fracasso escolar volta-se mais às causas internas do fracasso, ou seja, busca evidências de que a produção do fracasso escolar se dá dentro da instituição escola. Dessa forma, aos determinantes do fracasso escolar, considerados fatores externos à escola, vêm se somar os fatores internos, representados, entre outros, pela sua precária organização, pelos baixos salários dos profissionais, pela atuação inadequada de dirigentes de escolas,

de funcionários, de professores, pela formação inicial precária de muitos professores. A situação se agrava pelo fato de praticamente inexisterem processos de formação continuada em serviço e gestão participativa nas escolas, principalmente nas escolas das redes públicas de ensino.

Mesmo reconhecendo a precariedade formativa dos profissionais de ensino é necessário considerar que estes não podem responder sozinhos pelos graves problemas da educação brasileira. Da mesma forma, embora se constatem as precárias condições de vida e trabalho das camadas mais desfavorecidas da população, não se pode atribuir aos alunos e às suas famílias a culpa pelo fracasso escolar, como tem ocorrido ao longo dos tempos.

Atribuir aos mecanismos internos da escola a produção do fracasso escolar, no entanto, põe em foco o perfil dos usuários da escola e dos seus profissionais, especialmente os professores, responsáveis diretos pela relação didática professor-aluno.

Quanto à responsabilização das crianças e de suas famílias pelo fracasso na escola, (PATTO, 1990), tem se dedicado a investigar as causas do fracasso escolar, considerando o fato de a psicologia atribuir historicamente o fracasso escolar às diferenças de desempenho das crianças, às diferenças individuais de personalidade, de rendimento, de habilidades perceptivo-motoras ou às diferenças grupais, culturais e étnicas. Segundo ela, o argumento das diferenças grupais, culturais e étnicas como causas do fracasso escolar, fortaleceu-se em resposta à cobrança das minorias raciais dos EEUU, que denunciavam não existir igualdade de oportunidades educacionais em um país que se considera o baluarte da democracia. Por conta dessa cobrança foi desencadeado no país, a partir do final da década de 1950, um grande número de pesquisas, envol-



vendo cientistas das diferentes áreas sociais, principalmente no âmbito familiar, com aplicação de testes e outros procedimentos de avaliação psicológica nas crianças.

Os resultados dessas pesquisas demonstraram, conforme Patto (1985), que tais crianças tinham rendimento insatisfatório na escola porque eram portadoras de inúmeras deficiências e problemas de desenvolvimento, sendo que a psicologia gerou um corpo de conhecimentos conhecido como “teoria da carência cultural”. Nesse sentido, a pesquisa educacional, naquele momento, contribuiu para veicular uma imagem negativa das crianças de classe baixa. As afirmações de que as crianças eram deficientes porque suas famílias eram deficientes, porque seus ambientes familiares eram deficientes, não contribuíram para fazer avançar a discussão dos porquês das deficiências, única forma de poder atuar sobre elas.

Plantou-se, assim, no pensamento educacional dos EEUU e de todos os países que importaram esses conhecimentos de maneira acrítica como é o caso do Brasil, a concepção de que estamos diante de carentes ou deficientes culturais, sendo esta a visão que ainda prevalece hoje na explicação do fracasso escolar.

Na verdade, a teoria da carência cultural contribuiu para sacramentar cientificamente as crenças, preconceitos e estereótipos presentes na ideologia a respeito das classes subalternas, cabendo questionar até que ponto afirmações como essas, de caráter ideológico, justificam, utilizando uma roupagem aparentemente científica, a ordem social vigente.

Patto (1985) lembra ainda a necessidade de rever alguns mitos, como: o mito de deficiência da linguagem, o mito da desnutrição como causa do fracasso escolar, o mito da carência afetiva, afirmando que deixar os filhos

entregues a si mesmos para garantir o seu sustento também é uma forma de amor; o mito da evasão escolar, pois pesquisas comprovam que a família pobre deseja e se empenha para que seus filhos estudem a fim de melhorar suas condições de vida e, por fim, o mito da gratuidade do ensino público, que nada tem de gratuidade.

Quanto à culpabilização dos professores pelo fracasso escolar, um dos movimentos de grande visibilidade ocorreu nas décadas finais do século passado, desencadeado principalmente pela pesquisa de Mello (1982) sobre as representações que os professores do ensino de 1º grau⁵ têm a respeito da relação pedagógica. Os depoimentos dos professores envolvidos em seu estudo demonstraram que para eles a relação didática era predominantemente um ato de amor, relegando a um segundo plano os “conteúdos do ensino”, arranhando a arraigada concepção histórica de que a função precípua da escola é socializar os conhecimentos culturais.

As discussões geradas por esse estudo radicalizaram-se, articularam-se em torno da defesa da competência técnica ou na defesa do compromisso político, ambas as categorias indispensáveis à educação escolar, em uma perspectiva de polarização excludente.

Se por um lado, estudos como os de Mello (1982) trouxeram contribuições para reafirmar a função de mediação do professor entre os alunos e o conhecimento, intervindo concretamente no processo de ensino, de outro lado, esses estudos tiveram o mérito de centrar a culpa do fracasso escolar no professor, mais preocupado a dar amor a seus alunos que ensiná-los.

Esse argumento de culpabilizar o professor pelo fracasso escolar do aluno, de outra parte, fortalece os argumentos da incompetência dos sistemas públicos de ensino em administrar as suas escolas, argumento este que tem



vido utilizado pela ideologia burguesa, que considera a educação escolar como mercadoria, para defender e justificar a privatização do ensino. Ao focar a culpa pelo fracasso no polo professor, essa abordagem, além de desencadear uma prática fragmentada e obsessiva de avaliação de professores, retarda também uma análise mais consequente dos fatores envolvidos na qualidade da educação.

Nos dias atuais, o discurso predominante afirma que o ensino foi democratizado uma vez que há vagas para todas as crianças e adolescentes no ensino fundamental. É necessário considerar, no entanto, que embora os dados quantitativos dessa modalidade de ensino tenham efetivamente se alargado, principalmente em decorrência da pressão dos movimentos sociais, o direito às vagas não se tem feito acompanhar do direito à escolarização e muito menos de uma boa escolarização. Vislumbra-se aqui, novamente, outro movimento complexo e contraditório da educação, que só pode ser captado através da análise dialética das relações entre educação e sociedade.

3. Refletindo sobre a necessidade de cuidados éticos na pesquisa em educação

O contexto sócio-político-cultural do país, por si só, antecipadamente, confirma os graves problemas que as pesquisas educacionais procuram desvelar. Em se tratando do fracasso escolar, é como se as escolas da rede pública de ensino, especialmente as que se situam nas regiões mais periféricas e que atendem às camadas mais pobres da população, constituíssem os grupos vulneráveis na pesquisa. Onde se encontram os usuários da escola, que sobrevivem nas condições mais iníquas? Onde estão matriculadas as crianças e jovens cujos pais recebem os salários mais baixos e/ou vivem em situação de desemprego e subemprego? Onde se procura a escola quase que tão so-

mente por causa da merenda? Onde as condições de saúde das pessoas são as mais deficitárias? Onde as condições de higiene são as mais precárias? Onde as crianças que precisam de óculos para poder ler não os possuem? Onde os prédios são construídos nos piores terrenos das periferias, muitas vezes em cercanias de lixões? Onde lecionam os professores da rede em situação mais precária de carreira de magistério? Onde há a mais alta rotatividade de professores? Onde faltam espaços para implementar projetos de intervenção que objetivam melhorar o ensino?

Malta Campos (2006), participando de Mesa Redonda do Seminário Estadual da ANPAE⁶ em sua apresentação *Diálogo entre a pesquisa e as políticas públicas*, discutiu o Relatório de Pesquisa da UNESCO sobre a Educação Infantil no Brasil, que se encontra em poder do MEC para aprovação. Esse diagnóstico da UNESCO, já realizado em países desenvolvidos (Europa, EEUU, Canadá) agora se realiza em países em desenvolvimento (Brasil, Indonésia, China). A pesquisa consistiu, no Brasil, em visitas de cinco dias a quatro estados da federação, realizadas por uma equipe composta por especialistas internacionais (Universidade de Columbia), um especialista do país (Maria Malta Campos é a especialista do Brasil), além de técnicos da UNESCO. Essas visitas realizaram-se em creches e pré-escolas municipais, privadas, conveniadas, instituições de formação educacional, envolvendo ainda lideranças comunitárias no Ceará, Pernambuco, Santa Catarina e Rio de Janeiro. A pesquisa abarcou ainda municípios que já tinham sido estudados. Resumidamente, as principais conclusões do estudo que constam do relatório demonstram que: 1) a transição da creche para o setor da educação não se completou como determina a legislação da década de 1990, que reconhece a educação infantil integrando a educação básica, considerando que



as inúmeras mudanças da educação brasileira nesse período impactaram fortemente os municípios em um curto prazo; 2) o gasto médio praticado com educação básica é muito inferior ao praticado por muitos países como a Argentina, por exemplo, o que levou à recomendação de aumento, com o entendimento que cabe ao governo federal um papel equalizador; 3) as condições em que se desenvolve o atendimento na educação básica são precárias, a fiscalização é falha, falta supervisão, a letra da lei é ignorada, sendo que as piores condições são encontradas na educação infantil, contatando-se o paradoxo: nos lugares mais marginalizados funcionam as creches comunitárias, nas quais são as famílias que atuam, uma vez que os poderes estaduais são omissos; 4) há pequena preocupação com as atividades das crianças, pequena preocupação com a educação infantil, não existindo documentos orientadores sobre higiene, alimentação, atividades a serem desenvolvidas, voltando-se as ações para o controle e domesticação das crianças; 5) não há integração com o ensino fundamental; 6) há um déficit de qualidade no atendimento, não podendo se considerar a educação infantil como um direito ao desenvolvimento pleno

O que queríamos trazer para nossas reflexões sobre as implicações da ética na pesquisa educacional, no entanto, é o constrangimento que a pesquisadora sentiu sobre o que caracterizou como *o olhar de fora para a nossa*

intimidade. Senti-me mal, diz ela. A realidade é terrível em instituições públicas municipais e estaduais, que parecem estar bem. Dão às crianças um tratamento que não aceitaríamos nem para os nossos animais domésticos.

O seu relato de pesquisa, feito com a profunda sensibilidade que caracteriza essa estudiosa, traz à tona, do nosso ponto de vista, os mais importantes princípios da ética em pesquisa: ser solidário com os outros; ter alteridade em relação às situações de vida e trabalho; sentir vergonha, sentir abalado o próprio orgulho diante dos constrangimentos vividos pelos mais frágeis; assumir a integridade de cada ser humano como a própria integridade; assumir-se como ser social; assumir-se como parte da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos com Severino que “Uma sociedade como a brasileira, ainda marcada por tantas carências, em todos os planos da existência histórica de sua população, depende muito da contribuição do conhecimento, daquele conhecimento que tenha a ver com sua realidade”. (SEVERINO, 2000, p. 21)

Para esse estudioso, a pesquisa, quando desveladora da realidade e quando produz um conhecimento pertinente e relevante, é uma ferramenta imprescindível e extremamente valiosa para a superação de todas essas limitações.

NOTAS EXPLICATIVAS

³ Em conferência proferida no 4º Fórum dos Comitês de Ética em Pesquisa do Estado de São Paulo, realizado em *Vulnerabilidade dos sujeitos: a insuficiência do TCLE*, Elba Zoboli da ENS – EEUSP, discute que o próprio TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, exigido como peça fundamental dos processos para aprovação das pesquisas pelos Comitês, tem sido insuficiente para lidar com toda a complexidade que a questão da pesquisa envolve. Afirmou ela que em muitos processos jurídicos emblemáticos em pesquisa, todos tinham TCLE.

⁴ O estudo traz o rastreamento das teses e dissertações produzidas no âmbito dos programas de pós-graduação – mestrado e doutorado da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia da USP, no período de 1991 a 2002.

⁵ Essa era a denominação que a legislação vigente atribuía ao ensino fundamental no período do estudo.

⁶ Trata-se do X Seminário Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, realizado nos dias 28, 29 e 30 de junho de 2006, na Universidade Metodista de São Paulo, Campus Rudge Ramos. Maria Malta Campos participou da Mesa Redonda *Os rumos da educação infantil e a gestão da educação básica*, na qual apresentou seu estudo *Diálogo entre a pesquisa e as políticas Públicas*. (Anotações da palestra feita por Maria Leila Alves, debatedora da Mesa Redonda.)



REFERÊNCIAS

ALVES, M. L., SAES, D. A. M. Uma contribuição teórica à análise de conflitos funcionais em instituições escolares da sociedade capitalista. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 19, n. 1, p. 11-24, jan.-jun. 2003.

ANGELUCCI, C. B., et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan.-abr. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004&nrm=iso >.

BOFF, L. *Ética e moral: a busca dos fundamentos*: Petrópolis: Vozes, 2004.

MELLO, G. N. *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*: São Paulo: Autores e Associados, 1982.

PATTO, M. H. S. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada In: __ SE/CENP. *Reverendo a proposta de alfabetização*. São Paulo: SE/CENP, 1985.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: *histórias de submissão e rebeldia*: São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

POCHMANN, M. O. *Atlas da exclusão social no Brasil*: São Paulo: Cortez, 2004.

SEVERINO, A. J. *A pesquisa na universidade: construindo o conhecimento em busca da cidadania*: Sorocaba: UNISO, 2000.

VÁZQUES, A. S. *Ética*: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

UMA PSICOLOGIA ENCARNADA NA BUSCA DE OUTROS MODOS PARA PENSAR E FAZER A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A AUTOBIOGRAFIA COMO PROJETO (AUTO)FORMATIVO

INCARNATED PSYCHOLOGY IN SEARCH OF OTHER WAYS TO THINK ABOUT AND CARRY OUT TEACHER EDUCATION: AUTOBIOGRAPHY AS A PROJECT OF (SELF)DEVELOPMENT

Lúcia Maria Vaz Peres¹
lp2709@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo socializar uma prática pedagógica como professora de Fundamentos da Educação, na área da psicologia, no bloco temático Práticas Educativas, no 1º semestre do Curso de Pedagogia da UFPEL (Universidade Federal de Pelotas/Brasil/RS). Ao longo do meu trabalho como professora formadora de futuros professores, algumas perguntas vêm me acompanhando: Como tocá-los efetivamente? Como sensibilizá-los a tal ponto que possam reverter as “formas” instituídas de ser professor? O que fazer para que os conteúdos da psicologia sejam incorporados?

Diante de tais indagações, propus um trabalho metodológico (a partir da reforma curricular de 2000) no sentido de acordar as crianças que foram, para, posteriormente, sensibilizarem-se com as crianças com quem irão trabalhar. O trabalho tem como referencial teórico principal os estudos autobiográficos preconizados pela pesquisadora Suíça Marie-Christine Josso (2004), sobre as histórias de vida em formação, e a noção de biografização, proposta por Delory-Momberger (2008). A partir dessas autoras, venho buscando uma psicologia viva e encarnada através da qual poderemos nos apropriar de mundos sociais preexistentes e reeditá-los. Os procedimentos são autobiográficos, onde a escrita foi a tônica, tais como: diários, portfólios, técnicas expressivas. Tudo isso, tendo por base a escrita e reescrita da criança que os futuros professores pensam ter sido com vistas à criança que desejam ressignificar.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia • Formação de professores.

ABSTRACT

This study aims at sharing a pedagogical practice that I carried out as a professor who teaches Principles of Education, in Psychology, in an area whose theme is Educational Practices, for freshmen in Pedagogy at UFPEL (Universidade Federal de Pelotas, RS, Brazil). Along the time I have worked on teacher education and taught teachers-to-be, some questions have accompanied me: How can I touch them effectively? How can I make them become sensitive so that they can change the instituted “forms” of being a teacher? What can I do to make them incorporate the contents of Psychology?

These questions made me propose a methodological task (based on the curriculum changes that took place in 2000) to awake the children they had been and to make them become sensitive towards the children they are going to work with. My main theoretical references were autobiographical studies carried out by Josso (2004), a Swiss researcher who wrote about stories of developing lives and by Delory-Momberger (2008) who proposed the notion of biographyzation. Based on these authors, I have searched for live and incarnated Psychology which may enable us to appropriate pre-existing social worlds and to re-edit them. Procedures, such as diaries, portfolios and expressive techniques, were autobiographical and writing was the main focus. The work is based on the writing and re-writing of the child the teachers-to-be think they were, aiming at the child they intend to give new meaning to.

KEY WORDS: Psychology • Teacher training.



¹ Universidade Federal de Pelotas - RS- Brasil



UMA BREVE INTRODUÇÃO DA PROBLEMÁTICA

O presente texto tem como objetivo socializar uma prática pedagógica que depois se tornou pesquisa. Ao longo do meu trabalho como professora formadora de futuros professores, algumas perguntas sempre me acompanharam: Como tocá-los efetivamente? Como sensibilizá-los a tal ponto que possam reverter as “formas” instituídas de ser professor? O que fazer para que as teorias oriundas da psicologia sejam incorporadas na prática do futuro professor?

Então, na busca de pensar e promover a formação inicial de professores, fui instituindo uma psicologia viva e encarnada, através da qual as estudantes (na sua maioria do gênero feminino) poderiam apropriar-se de mundos sociais preexistentes e reeditá-los na singularidade do sujeito em formação. Essas são questões que de um tempo para cá estiveram presentes ao longo do meu trajeto na docência universitária. Sendo assim, na condição de professora de Fundamentos da Educação, na área da psicologia, achei por bem buscar, nas estudantes do 1º semestre do Curso de Pedagogia da UFPEL (Universidade Federal de Pelotas/Brasil/RS), as matrizes formadoras e fundadoras ao longo da trajetória educativa, antes mesmo de ingressarem na universidade.

Antes de mostrar qual a metodologia usada, antecipadamente quero esclarecer e defender que as histórias de vida **em formação** possibilitam que cada um atribua o sentido do vivido de acordo com as suas experiências refletidas, como veremos no decurso deste texto, através de fragmentos referentes às narrativas das estudantes.

ASPECTOS DA METODOLOGIA

Importante ressaltar que o objeto principal da Psicologia, no bloco temático Práticas Educativas I, era (e ain-

da é) trabalhar as concepções sobre o humano e as contribuições gerais das principais escolas psicológicas (comportamentalismo, psicanálise, humanismo e interacionismos piagetiano e vigotskiano). Estas teriam como intuito principal pensar e problematizar o trajeto formativo das alunas, em especial nas séries iniciais. Para tal, foram usados procedimentos (auto) biográficos no sentido de ajudá-las a reconstruir o trajeto de formação, tais como: portfólios, técnicas expressivas, escrita sobre fotografias familiares e escolares. Tudo isso, tendo por base a escrita e re-escrita de situações orientadas pelo professor. Cada aluna deveria ter um caderno, chamado de “diário de mim” para que registrassem as impressões da aula e como ressoou na sua história o que aprendera naquele dia. Desse modo, o uso da narrativa de si, entremeada aos estudos teóricos, foi a mola propulsora. Sobretudo, por entender que a escrita sobre a prática (no caso o trajeto escolar com prática refletida) pode ser o caminho para a autoria e busca de uma prática singularizada, uma vez que esta é uma das formas de ressignificação da escola e das professoras que tiveram.

As perguntas que Josso (2004, 2010) faz frequentemente, em suas obras, são as seguintes: “O que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito?”

Sabe-se que a palavra formação contém uma dificuldade semântica e também epistemológica. Semântica por designar tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal como o respectivo resultado. Epistemológica, por tratar de pontos de vistas teóricos que vão tentar dar conta, da melhor forma possível, do que vem a ser efetivamente formação. No entanto, não existe a mais certa, mas sim filiações às quais vamos aderindo a partir de nossas próprias histórias. Gosto da ideia defendida por Dominicé (2008) em Jean Paul



Sartre, quando salienta que a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram fazer dele.

Talvez seja esse o exercício que Laura (uma das alunas) fez ao dizer:

Hoje entendo coisas, assim... Coisas que eu via na minha infância, na minha juventude, depois que eu comecei a fazer minhas escritas eu vejo com outros olhos. Eu sempre te disse... Que achava que eu tinha sido uma criança completamente infeliz e hoje eu vejo, assim, que eu fui muito feliz na minha infância, muito feliz mesmo. Olhando para trás eu vejo como a gente conseguia usar a imaginação e driblar toda aquela falta de recurso que a gente tinha... A pobreza, a falta de não ter tido, por exemplo, brinquedos fez com que a gente usasse a imaginação para fazer as coisas, para inventar, tanto que eu estou montando para um professor sobre brinquedos da infância.

Nesse sentido, vimos apostando na formação inicial de professores a partir de uma modalidade que ultrapasse a instância meramente cognitiva e mensurável para superar as dualidades existentes entre o conhecimento sensível e conhecimento científico. Ou seja, das valorizações do que é da ordem das exterioridades em detrimento das interioridades. Isso tendo em vista que sujeitos em processo de formação, neste caso formação inicial de professores, possam valorizar as biografias transformadas com o conhecimento acumulado. Por isso, considero que o trabalho investiu na emergência de um novo Eu como possibilidade de apontar para um novo Outro. Podemos dizer que tanto o ensino de uma psicologia encarnada que aposte no fundamento autobiográfico como leitura de si e do outros, quanto a pesquisa (auto)biográfica, já superaram “a ideia de um mero modismo e de ‘ilusão biográfica’ (PASSEGGI, 2010). Dizendo isso, estamos reforçando os estudos de Antônio Nóvoa, um dos principais

representantes das histórias de vida em formação, quando o autor salienta que as dimensões dessa modalidade de pesquisa vão continuar causando “reviravoltas curiosas” (NÓVOA, 1992).

Tal movimento toma força nos anos 90 de acordo com as injunções que marcam a conjuntura histórico-social, política e econômica desse período. Os docentes vão, assim, sendo reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo, fundado numa práxis. Anuncia-se um período de ressignificação da voz dos professores e eles passam do estatuto de objeto das análises para o de sujeito, proliferando-se os métodos biográficos. Dentre os autores fundamentais para tal virada, podemos citar Antônio Nóvoa, Mathias Finger, Franco Ferraroti, Pierre Dominicé, Michael Hubermann, Ivor Goodson e, posteriormente Marie-Christine Josso, dentre outros que participaram das obras *O método (auto)biográfico* e *Vida de professores*, ambas organizadas por Nóvoa e Finger (2010) e Nóvoa (1992), respectivamente.

Segundo a pesquisadora Suíça, Marie-Christine Josso (2004), todo ser humano passa por quatro buscas: a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou busca do ‘real’ e a busca de sentido. A história de um ser humano em devir, segundo Josso (*op.cit.*), é a tarefa que se deve colocar um formador-condutor ou o professor-condutor respondendo à demanda de formação que lhe é dirigida implícita ou explicitamente.

O grande movimento nos estudos direcionados para a formação de professores, a partir dos anos 80, desloca a centralidade das teorias e práticas pedagógicas para a mudança de eixo e de concepções. O precursor desse movimento na Europa foi o grupo de Antônio Nóvoa através do projeto PROSALUS 86, no qual a tônica era o trabalho com as histórias de vida na formação



de gestores para o estabelecimento e serviço do Ministério da Saúde. Esse projeto surgiu da necessidade de dar a conhecer ao público português a problemática das Ciências da Educação e da formação de adultos. Daí surge o importante livro organizado por António Nóvoa e Mathias Finger *O método (auto)biográfico e a formação*.

Isso quer dizer que a formação passa pela valorização da experiência de vida do sujeito (professor) e por que não começar na formação inicial a valorização do trajeto de formação como conteúdo para a futura docência? Sem dúvida, a experiência do trabalho docente é percebida como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes da experiência no meio de outros saberes. E as experiências do vivido como aluno em formação, desde as primeiras imagens-lembranças?

Influenciada pelos estudos anunciados e, também, pelas perspectivas que vimos trilhando no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/FAE/UFPel), apostamos que tal abordagem devesse adentrar nos cursos de formação inicial, com o intuito de trazer outros aportes para o trabalho junto à formação inicial de professores: o da biografização na perspectiva da (auto)formação. Como bem salienta Delory-Momberger (2008), a biografização do sujeito não se constitui apenas como uma história de algo que já passou. Essa prática revela, sobretudo, um ser-a-vir e um ser-para. Falar do passado, acessar as memórias, impulsiona o sujeito para um querer-ser-para indefinidamente, ou pelo menos enquanto há memórias por lembrar. Com isso, ao construir a narrativa de mim, me distancio de mim mesmo, buscando subjetivar minha experiência social. E o que é isso, senão uma boa experimentação de uma forma do devir-professora?

Processos e teorias de susten-

tação

Para mais esclarecer, devo dizer que o currículo do referido curso sofreu uma profunda reforma curricular em 2000 (com muitas reestruturações e avaliações de lá até os dias atuais), a qual rompia com a prática do trabalho disciplinar. Tinha como intuito aproximar áreas, aparentemente díspares, primando pela teoria e prática trabalhando e conversando *in loco* na sala de aula. Ficando os conteúdos disciplinares alocados em blocos temáticos. O currículo, desse modo, tinha como pressuposto que tais áreas estivessem unidas por um eixo norteador, que se estendia do 1º ao 8º semestre do curso. Meu trabalho estava (e ainda continua) localizado no 1º semestre, no bloco temático de Práticas Educativas I, que tinha como eixo norteador a Reconstrução da trajetória educativa. Foi então que o ensino da Psicologia se tornou prático, juntamente com a área de alfabetização e letramento. Portanto, a primeira experiência por mim realizada foi com estudantes do Curso de Pedagogia em 2000 (e continua até o momento, com variações), com o objetivo de levar as alunas a se conhecerem e a conhecerem a própria história: em cada estudante há uma história singular e coletiva que, por isso, se entrelaça com a história do outro. Naquele momento, constatamos que o uso de narrativas como instrumento de ensino e de pesquisa poderia anunciar a possibilidade de outros aportes importantes na formação inicial de professores, trazendo à luz o que vai pulsando na vida de cada um.

Como é possível perceber, a âncora teórica que sustentou este trabalho, além dos estudos das escolas psicológicas, refere-se ao legado dos estudos (auto)biográficos preconizados pelos autores que defendem as histórias de vida como um projeto (auto)formativo. Em especial, nos ancoramos na pesquisadora Suíça, Marie-Christine Josso (2004), que mostra a importân-



cia das histórias de vida em formação e, também em Christine Delory-Momberger (2008), através da noção de biografização. A partir dessas autoras, problematizei tais conceitos como sendo originários, também, dos aspectos cognitivos e sócio-históricos pelos quais nos apropriamos de mundos sociais preexistentes e damos continuidade à sua construção. É importante ressaltar que, desde meu doutoramento (PERES, 1999), cunhei o conceito de “matriciamento” aplicado ao campo da formação docente. O intuito foi mostrar que somos movidos por forças que ainda não tornamos conscientes. À luz dos estudos da Antropologia do Imaginário de Durand (1989), que prima pelas potencialidades simbólicas, foi sendo mostrado e problematizado que ser matriciado significa carregar, ao longo do processo de formação, algumas imagens fundadoras das escolhas profissionais. Em linhas gerais, o conceito de matriciamento refere-se aos conteúdos existenciais que se tornam motores de buscas e de projetos de vida (JOSSE, 2004). Recentemente, aprofundi-o no meu estágio pós-doutoral (2011/2012), com o intuito de problematizar as matrizes existenciais míticas e simbólicas, presentes no trajeto de formação que regem as escolhas profissionais de professores pesquisadores. Ou seja, esse conceito está sendo aprofundado com o intuito de ampliar a formação continuada.

Marie-Christine Josso e Christine Delory-Momberger são as duas âncoras que ajudaram a alavancar a minha prática na docência universitária, como professora de psicologia. Tal prática se tornou pesquisa com característica de estudo Longitudinal, com a publicação recente de um livro (PERES e ZANELLA, 2011) no qual as alunas, sujeitos da pesquisa, também escreveram capítulos.

Na premissa de Josso (2004), somos atravessados por imagens fundadoras presentes na nossa autobiogra-

fia como potências que se constituem em fermento para o projeto (auto)formativo, pessoal e profissional. Christine Delory-Momberger (2008), com a noção de biografização, nos mostra que a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os pares. Para ambas as autoras, a escola e sociedade são o *locus* privilegiado onde acontece o processo de formação e autoformação. E, nessa medida, podemos dizer que a junção entre sociedade e escola pode ser o *locus* privilegiado de formação, principalmente se tivermos a figura do professor como mediador.

Quando se pesquisa a (auto)biografia de mãos dadas com a epistemologia oriunda da Psicologia na Educação, urge que qualquer tentativa de interpretação pressuponha um trabalho de apropriação e aprofundamento de dois grandes quesitos. Por um lado, os aspectos psíquicos como reservatório das representações humanas; por outro, os aspectos sociais e culturais intimidadores de tais reservatórios como possibilidade de re-invenção de si. Sobretudo, quando estamos falando da formação de futuros professores.

Cada pessoa em formação vai traçando os contornos de si no decurso da apropriação dos conhecimentos construídos ao longo da formação inicial, rumo a formação profissional. Por isso, suspeito que não baste apenas trabalhar as teorias desencarnadas da história e da trajetória de quem aprende. A trajetória como aprendiz, em especial nos primeiros anos escolares, constitui-se em molas propulsoras das ações futuras. Daí a necessidade de ser problematizada no âmbito da Educação e, neste caso específico, da formação inicial de professores.

A referida pesquisa desenvolvida entre 2006 e 2009 mostrou a importância dessa perspectiva de estudo que prima pela teoria encarnada com suas



imagens e lembranças (auto)biográficas. Vejamos o que as alunas, integrantes da pesquisa, nos dizem:

Na primeira série, o que me marcou foi a falsa promessa feita pela professora, que prometeu voltar à escola e nunca mais apareceu. Acredito que este fato me tornou uma aluna tímida com relação ao meu comportamento voltado às professoras das séries seguintes. (Luisa)

Também vou falar um pouco da professora Jacira de história. Acho que foi na 7ª série[...] a minha irmã estava de aniversário, aí as colegas falaram para a professora que tínhamos que cantar os parabéns. Eu falei: - Ela está ficando (mais velha) um ano mais velha [...] A professora tirou os óculos do rosto e disse: Todos nós sempre ficamos mais velhos, ninguém fica mais novo, a cada dia que passa ficamos mais velhos, etc... Bem, como a professora falou isso tudo me olhando eu queria morrer, sentia a minha pele queimar, que comentário infeliz eu fui fazer! Aí eu passei a ter muito receio dessa professora, eu tinha medo de falar qualquer coisa e ela me passar outro sermão. (Neti)

Um colega chegou para mim e disse assim: “Eu não quero passar”. E a gente perguntou: “Mas porque não quer passar? Todo mundo quer passar”. Ele disse: “Eu não quero passar porque eu não gosto da professora do 2º ano”. Poxa, saber assim, que algum dia um aluno pode dizer isso de mim. Ah! Aquilo dói. Dá vontade de mudar isso. (Afrodity)

Esses fragmentos resultam das imagens e lembranças do tempo de escola, os quais emergiram durante uma discussão sobre os contributos da psicanálise freudiana para a subjetividade na relação professor e aluno.

Na tentativa de, sumariamente, mostrar algumas conclusões, devo dizer que foi possível perceber que, ao longo da minha atuação

como professora e pesquisadora, as representações sobre ser professor que habitam o imaginário das alunas gravitam em torno das primeiras experiências escolares permeadas de crenças, valores, sonhos e dos significados atribuídos aos fatos. Sendo assim, o ir e vir em busca de um projeto (auto)formativo pode passar pelo trabalho com histórias de vida na perspectiva da biografia educativa. Isso porque pensamos que essa abordagem possibilita que cada um atribua o sentido do vivido de acordo com as suas experiências refletidas. Em outras palavras, quero salientar a importância de “uma psicologia encarnada na busca de outros modos para pensar e fazer a formação inicial de professores”, tendo a autobiografia como projeto (auto)formativo para refletir constantemente sobre o nosso ser/estar no mundo. Desse modo, optamos por um olhar, para dentro e para fora, para sentir e discernir sobre o que é essencial no percurso de autoformação e no convívio com os demais. Entretanto, isso não é decorrente de uma ação simples e linear, mas de imensas e profundas complexidades.

Ao narrar sua história vivida, o sujeito tem a oportunidade de repensar seus atos, questioná-los e dar-se a chance de trilhar diferentes caminhos bem como de valorizar-se como formador de sua própria história. É um exercício de reflexão sobre o que foi vivido, transformando as vivências em experiências, conforme Josso (2004) defende: “estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.” (p.48)



Essas premissas de (auto)formação, que permitem ao ser tomar consciência da existência da possibilidade de ressignificar sua trajetória, possibilitaram a mim um novo olhar sobre o passado, em especial minha infância. Através desses estudos, foi possível perceber a riqueza daqueles momentos e que os sonhos tão distantes, hoje são reais. Nas palavras de Momberger:

Aprender e apropriar-se dos saberes, seja qual for sua natureza, é, em graus diversos, retocar, revisar, modificar e transformar um modo de ser no mundo, um conjunto de relações com os outros e consigo mesmo; é, de maneira mais ou menos sensível, lan-

çar novos olhares sobre seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar, de outro modo, seu futuro, biografar-se de outro modo. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.138)

No sentido de dar novo estatuto às histórias de vida em formação e às teorias (auto)formativas, vamos alavancando seu grande valor à educação, pois permite ao docente ressignificar e até superar fatos negativos de sua vida escolar, afetando, assim, sua postura em sala de aula. Segundo Peres (2010), “as tensões do projeto autoformativo nas intimações do imaginário nada mais são do que a busca de novos caminhos que possam conduzir à compreensão e à superação daquilo que chamamos realidade.” (p.13)





REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*: São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, P. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares In: __ PASSEGGI, M. D. C. S. E. C., SOUZA. *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. São Paulo: Paulus, 2008.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*: Lisboa: Presença, 1989.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*: São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.-C. *Caminhar para si*: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NÓVOA, A. *Vida de professores*: Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A., FINGER, M. O. *O método (auto)biográfico e a formação*: São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, M. D. C. Narrar é humano! autobiografar é um processo civilizatório In: __ PASSEGGI, M. D. C. S. V. B. *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PERES, L. M. V. *Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica*. 1999. Dissertação. - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

PERES, L. M. V. As tensões do projeto autoformativo nas intimações do imaginário: predestinações (na vida e na docência) do humano In: __ ENDIPE. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte, 2010.

PERES, L. M. V., ZANELLA, A. K. *Escritas autobiográficas educativas... o que dizemos e o que elas dizem?*: Curitiba: CRV, 2011.

NOVAS POSSIBILIDADES PARA PENSAR A FORMAÇÃO HUMANA DE PROFESSORES: REFLEXÕES ORIUNDAS DO CORPO BIOGRÁFICO ENTRETECIDAS AOS ESTUDOS DO IMAGINÁRIO

NEW POSSIBILITIES FOR THINKING HUMAN ASPECTS OF TEACHER FORMATION: REFLECTIONS FROM THE BIOGRAPHICAL BODY WOVEN WITH STUDIES OF THE IMAGINARY

Andrisa Kemel Zanella¹
andrisakz@gmail.com

Lúcia Maria Vaz Peres²
lp2709@gmail.com

RESUMO

Este texto refere-se a um recorte do estudo desenvolvido por uma das autoras na sua tese de doutoramento, cujo intuito principal visa problematizar a formação humana de professores, em seu estágio inicial, no que tange ao corpo biográfico e ao imaginário. O corpo biográfico será abordado como memória decorrente do trajeto formativo de cinco alunas do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil. E o imaginário, como um reservatório antropológico que no decurso da formação pode fermentar as representações sobre si-mesmo e, conseqüentemente, sobre os futuros alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores • Imaginário e educação

ABSTRACT

This text refers to part of one of the authors' PHD thesis whose main purpose was to problematize human aspects of teacher formation, in its early stage, regarding the biographical body and the imaginary. The biographical body will be addressed as the memory resulting from the formative path of five pedagogy students at the Federal University of Pelotas, RS, Brazil. The imaginary will be understood as an anthropological reservoir that can ferment representations of the self and, consequently, of future students, during training teacher formation.

KEYWORDS: Training teacher formation • Education imaginary .



¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, Brasil/RGS, pertencente ao Grupo de estudos e pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM).

² Pós-doutora em Educação e Imaginário, líder do GEPIEM. Professora da Universidade Federal de Pelotas, Brasil/RS.



INTRODUÇÃO

As reflexões presentes neste trabalho referem-se às discussões entre quem pesquisa e quem orienta os rumos das mesmas. Por um lado, temos a doutoranda que traz os dados preliminares³, por outro, temos a interlocução de alguém que olha de um lugar mais cômodo para ajudar aquela que está imersa na empiria. Mas, o importante é que ambas, ao assumirem a interlocução, cedem lugar ao construído rumo ao pensado que pensa sobre o que fez.

A pesquisa de doutoramento tem seu locus no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, na Linha Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem, no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM). A referida investigação enfoca o imaginário como Reservatório Antropológico e suas relações com o corpo biográfico, a partir de um estudo direcionado às memórias do trajeto formativo, inscritas no corpo das acadêmicas.

O investimento nessa temática teve por objetivo problematizar a necessidade de construir um projeto de formação que contemplasse a dimensão biográfica do corpo, valorizando o patrimônio vivencial de cada estudante como um importante elemento a ser abordado durante a formação inicial de professores. Dessa maneira, propusemos um trabalho de biografização⁴ corporal pela improvisação teatral⁵ às acadêmicas do Curso de Pedagogia, voltado diretamente para a ativação da memória corporal, tendo em vista a relação entre o imaginário e o corpo biográfico.

DESFIANDO OS FIOS DOS CONCEITOS SOBRE O QUE FAZEMOS

Dois conceitos são muito caros neste trabalho: Corpo biográfico e Imaginário. A seguir, mostraremos

como eles estão sendo costurados na tecedura da nossa ideia sobre o que estamos chamando de novas possibilidades para pensar a formação humana de professores.

O conceito de corpo biográfico, inicialmente, foi cunhado por Bois (2008a, 2008b) e, posteriormente, também estudado principalmente por Josso (2008, 2009a, 2009b, 2010). Ele está vinculado diretamente às nossas memórias. Para estudá-lo, lançamos mão à biografização corporal, a qual se constitui como uma narração, organização e re-organização da memória, através da linguagem corporal: gestos e expressões onde cada sujeito, individual e coletivamente, socializa suas experiências; exercita via, narração corporal de si, os papéis da criança que foi ao adulto que ali está. Dessa maneira, cada um é intérprete de sua própria história, que sabemos tem um misto entre verdade e invenção. Aqui entram as coisas e os conteúdos do imaginário...

O imaginário, além de ser um campo teórico cuja grande tônica está no estudo do conjunto de imagens⁶ passadas, presentes e ainda por vir, mostra-nos que todo indivíduo submete-se a um imaginário preexistente (SILVA, 2006). Isso quer dizer que todo sujeito é um fermentador de imaginários. Ele não é um mero álbum de fotografias mentais passadas nem um museu da memória individual ou social, como bem salienta Silva (2006). Mais do que isso. Ele é uma rede sutil e movediça de valores e de relações de imagens que nos afetam e nos matriciam. De acordo com os estudos de Duran (2002), vai constituir o capital pensado do Homo Sapiens. Ele é produzido na conjuntura entre o pessoal e o meio cultural, o subjetivo e o objetivo, podendo ser comparado a uma “malha” que, segundo Peres (1999), tece as relações do homem com e no mundo. Constitui-se na trajetividade entre o gesto pulsional e o meio material e social. Na ligação entre a motricidade primária, incons-



ciente e a representação, encontramos no imaginário uma ancoragem corporal. É nessa ancoragem corporal que podemos ler as grafias como registros no corpo de cada pessoa, a partir das experiências vivenciadas no decurso de seu trajeto formativo e que, de alguma maneira, afetaram-lhe⁷ e promoveram-lhe os sentidos impressos no corpo.

Nossa interlocução com a ideia de corpo biográfico constitui-se a partir de três dimensões: a vivência, a memória e o imaginário. Uma vivência específica⁸ que, realizada no aqui-agora, mobiliza tanto o passado como o presente e o futuro, acionando a memória do sujeito num processo de rememoração e reflexão das experiências que foram marcantes no seu trajeto formativo, visibilizando assim o seu reservatório⁸ imaginário. Por sua vez, o imaginário atualiza a vivência levando a pessoa a uma presentificação e recriação do vivido.

O corpo, em nosso estudo, é considerado em sua inteireza, possuidor de uma memória inscrita em sua carne que revela um universo particular e ao mesmo tempo plural da maneira como cada ser humano se constitui no decorrer de sua vida. Associamos essa concepção de corpo à ideia de “habitação de todas as representações que nos remetem a ele como suporte” (JOSSO, 2009a: p.123) onde ficam registradas as experiências humanas. Seguindo a premissa da autora, podem se tornar autoformadoras se nos apropriarmos dessas recordações-referências, como possíveis experiências que nos levam a caminhar para nós mesmos. Nessa mesma direção, Bois e Austray (2008, p.47) ressaltam que o corpo “é suporte tanto do ‘ser percipiente’ e do ‘ser sentiente’ como do ‘ser pensante’”. Por isso sua importância na formação humana, pois traz consigo outras dimensões que dilatam a relação do ser humano com/ no mundo.

O ser humano, como um ser que

se constitui pela confluência do herdado e do vivido, de suas funções inatas até sua relação com o meio, decorre de um aglomerado de energias impressas, tatuadas, por um lado pelo potencial inato, por outro pelas intimações que o vivido lhe foi demandando. Ou seja, um ser que, ao nascer, longe de ser uma tábula rasa, já traz (em potência) toda uma história de seus ancestrais, que poderá ser atualizada e ampliada pelas intimações da cultura onde está imerso. Esse movimento, por entre experiências vividas e relações com o mundo, vai compondo o trajeto formativo de cada ser. O organismo humano em sua plasticidade vai assimilando em seu corpo grafias (do tipo inscrições), sentidos e saberes, que invariavelmente formam os repertórios e representações, direcionando uma forma de ser, estar e agir no mundo.

Nesse sentido, é necessário destacar que toda representação parte de um trajeto pessoal e coletivo, ao mesmo tempo, mesmo que não tenhamos consciência disso. Portanto, como seres humanos, estamos filiados ao Trajeto Antropológico. Para Durand (2002, p.41), o trajeto antropológico é “a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social”. No trajeto antropológico, está subsumida a trajetória dos que nos antecederam e, sobretudo, as nossas trajetórias biográficas. Por isso, nesse trajeto está o trajeto do sujeito, que só percebe as coisas que lhe são significativas por alguma razão, não só pela acomodação das partes, mas por aquilo que tem uma pulsão subjetiva.

Isso vem ao encontro do que defende o autor ao se referir ao imaginário, dizendo que ele

(...) não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, como provou



magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” (DURAND, 2002, p.41).

Dessa maneira, retomando nosso objeto de estudo, trazemos a pulsão subjetiva associada à ideia de imaginário motor, como elemento a motivar as estudantes a uma investigação das suas fontes imaginárias, com vistas às memórias do trajeto formativo por meio de uma vivência específica em que o corpo foi o foco de um processo de “garimpagem” dos reservatórios imaginários. *“Garimpar” esses reservatórios representa um possível caminho para o ser humano refletir o próprio viver, deparar-se consigo mesmo e identificar as grafias e os sentidos que foram marcantes ao longo do seu trajeto de vida e que são fundantes na maneira como ele foi se constituindo. O imaginário, ao ser “garimpado”, promove um reconhecimento e uma atualização na maneira como cada pessoa interage com o mundo, revelando, assim, aspectos significativos de seu corpo biográfico.*

Diante disso, faz-se necessário ressaltar também o papel da memória como elemento fundamental a perpassar a relação entre imaginário e corpo biográfico. Uma vez que é pela investigação das memórias inscritas no corpo que propusemos esta vivência específica. Para Izquierdo (2004), a memória se relaciona às experiências pessoais, sendo caracterizada como “a aquisição, conservação e evocação de informações. A aquisição se denomina também aprendizado. A evocação também recordação ou lembranças” (IZQUIERDO, 2004, p.15). Vale ressaltar que, para o autor, tanto a formação quanto a extinção da memória estão relacionadas a processos bioquímicos estruturais, resultantes da síntese de novas proteínas. O processo consiste em entender que tudo o que incide nos sentidos é reelaborado, podendo vir a ser uma aprendizagem e, consequentemente, uma nova memória.

Leroi-Gourhan (1965, p.13) relaciona a memória como uma manifestação grupal/coletiva em que o grupo social “apenas sobrevive através do exercício de uma verdadeira memória na qual se inscrevem os comportamentos; (...) no caso dos antropóides, a memória específica de cada etnia baseia-se nesse aparelho não menos complexo que é a linguagem”. A educação insere-se nesse contexto para agir no comportamento operatório⁹ do homem, que traz um condicionamento genético e também um condicionamento nascido da experiência individual.

A memória de construção individual, assim como a inscrição dos programas de comportamento pessoal, são totalmente canalizados pelos conhecimentos, cuja conservação e transmissão são asseguradas em cada comunidade étnica pela linguagem. Surge assim um autêntico paradoxo: as possibilidades de confrontação e de libertação do indivíduo baseiam-se numa memória virtual cujo conteúdo é pertença da sociedade (LEROI-GOURHAN, 1965, p.22).

Já para Izquierdo (2004), há diferentes tipos de memória que variam de acordo com sua duração - memória imediata, de curta duração e de longa duração - e sua função - memória de trabalho, memória declarativa e memória de procedimento ou procedural.

A memória imediata é aquela que dura alguns segundos. Também conhecida como memória de trabalho, ela é evocada para lembrar algo momentâneo, sendo esquecida em seguida. “É evanescente por definição e natureza” (IZQUIERDO, 2004, p. 20). É uma memória extremamente fiel, no entanto, dura pouco tempo.

As memórias de curta e longa duração têm seu início logo depois de adquirida cada experiência ou também, como expõe Izquierdo, “de acontecido um insight” (2004, p.21). A memória de curta duração tem como função principal sustentar aquilo que a pes-



soa acabou de aprender, enquanto a memória de longa duração ainda não está constituída. A memória de longa duração é conhecida também por memória remota, que dura anos e pode ser esquecida com a passagem do tempo. Tal memória pode ser melhorada ou falsificada com a inclusão de novas informações.

Muitas vezes, lembranças muito antigas carregam uma forte carga de emoção, sendo por isso importantes para quem lembra. “As memórias emocionais são gravadas juntamente com a emoção que as acompanha e da qual em boa parte constituem (...) num momento de hiperatividade dos sistemas hormonais” (IZQUIERDO, 2004, p.36).

Na perspectiva de Bergson (1990, p.178),

para que uma lembrança reapareça à consciência, é preciso com efeito que ela desça das alturas da memória pura até o ponto preciso onde se realiza a ação. Em outras palavras, é do presente que parte o apelo ao qual a lembrança responde, e é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança retira o calor que lhe confere vida.

Quanto às memórias relacionadas às funções, temos a memória de trabalho, que não deixa arquivos armazenados, e a memória declarativa, que se relaciona ao que se pode declarar que existe, como a lembrança de uma pessoa ou de um poema, entre outras coisas. Essa memória pode se dividir em semântica – adquirida por meio de episódios (aula de francês, aula de ciências, por exemplo) – e episódicas ou autobiográficas – que estão diretamente ligadas a incidentes quaisquer da vida.

As memórias de procedimento ou procedurais são formadas na aquisição de habilidades sensoriais e/ou motoras como andar de patins ou utilizar uma

calculadora, não sendo de fácil explicação.

A PESQUISA EM SI... E AS CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Nossa pesquisa enfocou as memórias de longa duração e declarativas de ordem episódica ou autobiográfica ligadas a acontecimentos marcantes no decorrer do trajeto formativo. O objetivo foi investigar aquelas que podem ter sido fundantes na constituição das acadêmicas e que são muito presentes em suas lembranças, bem como evocar outras que foram esquecidas, em um movimento de apropriação da maneira como foi sendo inscrita a biografia do corpo, em uma perspectiva (auto)formativa de “olhar para si”.

Esse processo de “olhar para si” pressupõe, segundo Josso (2010, p.174-175),

uma visão do ser humano (um dos sustentáculo de nossa cosmogonia) que autoriza a imaginar e acreditar na possibilidade de poder, querer e ter que desenvolver ou adquirir o saber-fazer, saber-sentir, saber-pensar, saber-escutar, saber nomear, saber imaginar, saber avaliar (...) que são necessários às mudanças, à acolhida do desconhecido que vem ao nosso encontro assim que deixamos o caminho de vida programado por nossa história familiar, social e cultural.

Ao “olhar para si”, o ser humano tem a possibilidade de experimentar um processo de reflexão sobre suas experiências de vida. Entendemos como experiências de vida todas as vivências que perpassaram o sujeito, centrando-se nas marcas e representações que imprimiram uma gama de significados que são e foram fundamentais para construir seus repertórios. Para Josso (2009b, p.137), “a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isso significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vi-



venciado e nomear o que foi aprendido”.

Ao propor às acadêmicas um trabalho de “olhar para si” e explorar os reservatórios imaginários, a partir da biografização corporal pela improvisação teatral, incitamos ao exercício de reconhecimento e reflexividade de suas experiências de vida, o que provocou uma emersão de memórias do trajeto formativo que ficaram inscritas no corpo de cada uma delas, reveladas em nosso estudo através dos gestos provenientes das ações realizadas durante o trabalho.

Nesse sentido, ainda é fundamental problematizar acerca dos gestos, como uma biografia do corpo, especialmente porque Durand considera o gesto como primórdio do imaginário. Em seu livro *As Estruturas Antropológicas do Imaginário* (2002, p.41), refere-se a Bachelard para evidenciar que “os eixos das invenções fundamentais da imaginação são os trajetos dos gestos principais do animal humano em direção ao seu meio natural, prolongado pelas instituições primitivas tanto tecnológicas como sociais do homo faber”. Isso significa que nossos gestos são construídos a partir das vivências no meio (social, cultural e histórico) no qual estamos inseridos, bem como pelo movimento subjetivo da relação do homem com e no mundo, a partir do pensamento simbólico. Cabe ressaltar que o ser humano também traz vestígios de gestos passados, seja do trajeto imediato, seja do trajeto do antropos. Por isso, a Antropologia do Imaginário defende que “qualquer gesto chama a sua matéria e procura o seu utensílio, e que toda a matéria extraída, quer dizer, abstraída do meio cósmico, e qualquer utensílio ou instrumento é vestígio de um gesto passado” (DURAND, 2002, p.42).

A linguagem gestual apresenta-se como potente e detonadora de imagens de que, muitas vezes, a palavra não consegue dar conta. “Destá maneira, o ‘corpo inteiro colabora na constituição da imagem’ e as ‘forças constituintes’

que coloca na raiz da organização das representações parecem-nos muito próximas das ‘dominantes reflexas’”¹⁰ (DURAND, 2002, p. 50).

Nessa perspectiva, os gestos representam a possibilidade de uma leitura amplificadora do corpo, revelando um universo simbólico que permeia as ações do ser humano. Focar no universo simbólico significa uma predisposição a investigar o que não é visto a “olho nu”, uma vez que o símbolo, (que não é simplesmente um signo ou sinal e depende de interpretação direta, mas recondutora e amplificadora), surge dos movimentos do inconsciente coletivo e arquetipológico. Tal universo simbólico é criador do homem e da cultura, preenchendo uma função favorável à sua vida pessoal e social (CHEVALIER, 2009), bem como aspectos profundos da realidade.

Portanto, ao investirmos em um trabalho de ativação da memória corporal, tendo em vista a relação entre o imaginário e o corpo biográfico, a leitura que fazemos dos gestos possibilitou acessarmos o universo simbólico de cada uma das estudantes, a partir das imagens que as habitam. O que propusemos com isso foi explorar um “conhecimento indireto” com o intuito de dar vazão às imagens que presentificam um vivido a partir de uma re(a) apresentação no momento de improvisação teatral. Com isso queremos dizer: dar vazão

ao objeto que não pode se apresentar à sensibilidade “em carne e osso”, como, por exemplo, nas lembranças de nossa infância, na imaginação das paisagens do planeta Marte, na inteligência da volta dos elétrons em torno de um núcleo atômico ou na representação de um além-morte. Em todos esses casos, o objeto ausente é re-(a)presentado à consciência por uma imagem, no sentido amplo do termo” (DURAND, 1996, p.11-12).

Cabe ainda ressaltar que a ima-



gem presentifica um vivido a partir de uma re-(a)presentação à consciência. Estudá-la significa acentuar a virtude de sua origem, “apreender o próprio ser de sua originalidade e em beneficiar-se, assim, da insigne produtividade psíquica que é a imaginação” (BACHELARD, 2009, p. 3).

A escolha de biografização corporal pela forma teatral improvisada proporcionou-nos estar diante de um contexto imprevisível, que se materializou em atitudes, comportamentos, ações, intenções que estavam associadas à história de vida das estudantes, através da expressão do seu corpo naquele momento único que elas viveram o seu gestual em cena. Estar atento à linguagem sem palavras do gesto talvez seja a grande questão do corpo que estamos tematizando. Um corpo que é de carne, mas que também é sensível, pelo fato de emergir de um contato íntimo e direto da pessoa consigo mesma, com os outros e com o mundo à sua volta (BOIS e AUSTRY, 2008); um corpo que se constrói nas interações do sujeito ao longo de seu trajeto formativo. São essas interações que ficam na memória do corpo, registradas no reservatório de cada pessoa através de sensações, impressões, sentimentos e gestos. E que poderão ser resgatados posteriormente, através de uma escuta do que emerge de si.

Acreditamos na ideia de que o corpo tem voz e que, conforme o vamos escutando, abrimos espaço para todo um reservatório de imagens que compõe a história de cada ser humano. A pesquisa aqui apresentada vem anunciando a possibilidade de abordar a dimensão biográfica do corpo como um

dos elementos formadores da condição humana. Entretecendo isso com os estudos do imaginário, podemos dizer que o corpo biográfico, como uma fonte racional e não-racional de impulsos para a ação, é também uma represa de sentidos, de emoções, de vestígios, de sentimentos, de afetos, de imagens, de símbolos e de valores. Sendo assim, é por meio do imaginário que a biografização encontra reconhecimento no outro e reconhece-se a si mesmo.

O trabalho nessa perspectiva é um campo (quase) ainda não explorado. Assim, pensamos que este ângulo de pesquisa constitui uma contribuição significativa para as pesquisas (auto)biográficas, ao propor o processo de biografização pela expressão do corpo. A nossa intenção está em abrir o debate em torno da pertinência em incluir a abordagem do corpo biográfico na formação de professores.

Nesse sentido, ressaltamos que o imaginário revela-se muito especialmente como um lugar de “entre saberes” (DURAND, 1996), onde pode “conversar” com qualquer fenômeno. Diante desse trabalho, que se encontra com a nossa trajetória de pesquisa e ensino no contexto educacional, pensamos ser importante introduzir um trabalho biográfico sobre o corpo na formação do futuro professor. Apostamos nessa premissa por considerar pertinente investir na formação psíquica, pessoal e existencial do estudante de Pedagogia como um possível caminho a trabalhar a interação, a presença de si, criatividade e imaginação simbólica no âmbito da Instituição Universitária.



NOTAS EXPLICATIVAS

Este texto é resultado de uma comunicação apresentada no Colóquio «La recherche biographique aujourd'hui. Enjeux et perspectives», realizado em Lille, na França, no ano de 2011, que foi selecionada para integrar a publicação de um livro. Intitulado “La recherche biographique en éducation”, o livro é organizado por Christophe Niewiadomski, Christine Delory Momberger, Elizeu Clementino de Souza & Maria Conceição Passeggi, e será lançado pela Editora L’Harmattan, sem data prevista.

- ³ Refere-se aos primeiros achados que antecederam o período da análise dos dados.
- ⁴ É importante ressaltar que há uma grande discussão e produção sobre a biografização por meio de narrativas de vida, escritas e orais, no campo da educação. Trazemos esse conceito embasado nos seguintes autores: PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação In: __ ANTÓNIO NÓVOA, M. F. O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 2010. p.99-118. Pineau (2010), que considera a biografização um método de investigação-ação, na mesma medida que um instrumento pedagógico de implicação e consciência do indivíduo ao narrar sua história de vida; Josso (2008), que evidencia o trabalho biográfico como um caminho à peregrinação “vital” à procura de um saber viver, destacando que cada narrativa traz um esclarecimento particular ao conceito de formação, provocando outras e novas questões nesse processo de formação do indivíduo; DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: Paulus, 2008. Delory-Momberger (2008), que destaca a narrativa como gênero discursivo que dá lugar à história de vida, sendo um espaço para o ser humano se formar, experimentar e elaborar sua história de vida.
- ⁵ Os encontros consistiram de atividades de improvisação teatral inspirada na obra de KORCZAK, J. Quando eu voltar a ser criança: São Paulo: Círculo do Livro, 1987. Korczak, (1987) “Quando eu voltar a ser criança”, em sintonia com os estudos preconizados por Durand (2002) através da imaginação simbólica. Constituiu-se num processo de narrar-se com o corpo (re)presentando momentos que foram marcantes em suas vidas.
- ⁶ Durand (2002) utiliza o termo imagem e não representação. Para o autor, o termo imagem é mais significativo, uma vez que diz respeito a tudo o que nos habita enquanto seres humanos.
- ⁷ Esses registros foram percebidos em nossa pesquisa pelos gestos de cada estudante, como resultados das ações durante a proposta de trabalho. Os gestos englobam também os sentimentos, as marcas, as imagens, as sutilezas, bem como os modos de cada indivíduo ser, estar e agir no mundo.
- ⁸ O termo vivência específica é utilizado por nós, inspirado em Bois (2008), como o ato de vivenciar no aqui-agora a nossa proposta de trabalho - biografização corporal pela improvisação teatral. O ato de vivenciar direciona a pessoa a assumir o papel de ator e espectador nesse processo, estando atenta ao momento vivido, deixando-se tocar pelo que lhe é significativo, numa postura aberta para as aprendizagens daí decorrentes.
- ⁹ Na esteira de Gilbert Durand, o pesquisador brasileiro Silva (2006) ajuda-nos a pensar na ideia de que **o imaginário é um reservatório. Reservatório, por agregar imagens, sentimentos, lembranças, experiências e visões do real que proporcionam realizar o imaginado. Nesse sentido, ele pode ser caracterizado como a impressão digital (gráfica) do mundo no corpo, ao longo do processo de formação.**
- ¹⁰ No domínio do comportamento operatório do homem, o autor distingue três planos: 1) ligado aos comportamentos automáticos e à natureza biológica; 2) relativo às cadeias operatórias que são adquiridas pela experiência e pela educação; 3) relativo a um comportamento lúcido em que a linguagem será preponderante.
- ¹¹ Em relação às dominantes reflexas, Durand (2002) busca na reflexologia da Escola de Leningrado o princípio de classificação e a noção de “gestos dominantes”.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. *A poética do devaneio*: São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BERGSON, H. *Matéria e memória*: ensaio sobre a relação do corpo como espírito: São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BOIS, D. Da fasciaterapia à somato-psicopedagogia – análise biográfica do processo de surgimento de novas disciplinas In: __ BOIS, D., et al. *Sujeito sensível e renovação do eu* – as contribuições da Fasciaterapia e da Somato-psicopedagogia: São Paulo: Paulus, 2008a. p.43-74.



BOIS, D. O eu renovado: introdução à somato-psicopedagogia: São Paulo: Idéias & Letras, 2008b.

BOIS, D., AUSTRY, D. A emergência do paradigma do sensível. *Revista @mbienteeducação*, v. 1, n. 1, jan.-jun. 2008.

CHEVALIER, J. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*: Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*: São Paulo: Paulus, 2008.

DURAND, G. *Campos do imaginário*: Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*: São Paulo: Martins Fontes, 2002.

IZQUIERDO, I. *Questões sobre memória*: São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2004.

JOSSO, M.-C. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. *Revista @mbienteeducação*, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago.-dez. 2009b.

JOSSO, M.-C. As narrações do corpo nos relatos de vida e suas articulações com os vários níveis de profundidade do cuidado de si In: __ VICENTINI, P. P., ABRAHÃO, M. H. M. B. *Sentidos e potencialidades e usos da (auto)biografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.171-192.

JOSSO, M. C. Introdução. As instâncias da expressão do biográfico singular plural: junção de uma abordagem intelectual à abordagem sensível na busca de doações do corpo biográfico In: __ BOIS, D., et al. *Sujeito sensível e renovação do eu: as contribuições da Fascioterapia e da Somato-psicopedagogia*. São Paulo: Paulus, 2008. p.13-40.

JOSSO, M. C. A Imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas In: __ PERES, L. M. V., et al. *Essas coisas do imaginário diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras*. São Leopoldo: Oikos, 2009a. p.118-147.

KORCZAK, J. *Quando eu voltar a ser criança*: São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

LEROI-GOURHAN, A. *O gesto e a palavra - 2 - memórias e ritmos*: Lisboa: Edições 70, 1965.

PERES, L. M. V. *Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica*. 1999. Dissertação. - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1999.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação In: __ ANTÓNIO NÓVOA, M. F. *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010. p.99-118.

SILVA, J. M. *As tecnologias do imaginário*: Porto Alegre: Sulinas, 2006.



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): UMA REFLEXÃO HERMENÊUTICA SOBRE A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

INITIAL TEACHER TRAINING DURING GRADUATION IN DISTANCE EDUCATION MODALITY: AN HERMENEUTIC REFLECTION ON THE PERSPECTIVE OF AN ESTHETIC EDUCATION

Antonio Carlos Banzato¹
banzato2006@gmail.com

Margaréte May Berkenbrock-Rosito²
margaretemay@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho é um recorte da Dissertação apresentada em 2011, no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Cidade de São Paulo. Apresenta-se, como objeto de estudo, a Educação Estética na formação inicial de professores, no Projeto Político Pedagógico (PPP), do Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância, da Universidade de Santo Amaro – UNISA, localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo. Aproxima-se das obras de Adorno, Freire e Schiller, para compreender a importância da estética, nos processos formativos de desenvolvimento da autonomia e da emancipação dos sujeitos. A análise documental foi utilizada como procedimento de coleta de dados, que foram interpretados, sob o enfoque da hermenêutica, na perspectiva de Gadamer. A reflexão sobre a introdução da estética na formação de professores aponta a possibilidade de libertação do professor bancário, no curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância • Educação estética • Formação de professores.

ABSTRACT

The purpose of this work is to present Aesthetic Education in initial teacher training. The issue investigated is the meaning of Aesthetics in the Political Pedagogical Project (PPP) – Distance Education modality - of the School of Education of University of Santo Amaro – UNISA, located in the south area of São Paulo. The aim of this study is to understand how important Aesthetics is in the process of developing autonomy and emancipation of individuals in the School of Education – Distance Education modality. The hypothesis is that the development of autonomy and emancipation that enhances the agency of the individuals in society occurs by aesthetic means. It is used Adorno's theoretical framework focusing on understanding the aesthetic parameters in the cultural industry and mass culture. It is also used Freire's theoretical framework, regarding Banking Education, in order to overcome it through aesthetic curiosity and epistemological curiosity as a way of awareness provided by aesthetic education. The procedure to collect data was document analyses which were interpreted according to Gadamer's perspective of Hermeneutics. The outcome of this study is a reflection on the introduction of

1 Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Coordenador e Professor do Curso de Pedagogia, na modalidade Educação a Distância, na UNISA.

2 Doutorado em Educação/UNICAMP. Pós-doutorado em História da Educação/Universidade de Lisboa. Professora e Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação. Professora no Curso de Pedagogia, atuando nas disciplinas Psicologia da Educação e História da Educação, na Universidade Cidade de São Paulo.

Aesthetics in teacher education as a possibility to release the Banking teacher of the Pedagogy course, considering Distance Education, as well as art as a way to pursuit awareness in the individual relationship with oneself and with the world.

KEY WORDS: Distance education • Aesthetics. Teacher training • Political pedagogical project.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho elege-se, como objeto de estudo, o sentido da Educação Estética no Projeto Político Pedagógico, no Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância, na UNISA. Convém salientar que o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, na modalidade EaD, não é o mesmo que vigora no curso presencial, embora seja inspirado no projeto deste curso. As razões, entre outras, que justificam a escolha do estudo, dizem respeito ao fato de que a formação inicial, no Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância, é ainda muito recente, na legislação educacional brasileira e nas políticas de formação de professores.

O estudo teve como eixo norteador as possibilidades e limites do desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos, na formação inicial de professores, no contexto do Curso de Pedagogia, na modalidade Educação a Distância. A hipótese é a de que a autonomia e a emancipação dos sujeitos ocorrem via estética.

Portanto, utiliza-se a análise documental, fundamentada no enfoque hermenêutico, na perspectiva de (GADAMER, 2000). Nessa perspectiva, os dados são analisados por intermédio da compreensão filosófica, uma reflexão crítica é instaurada, em um determinado momento histórico. A compreensão ocorre, em um contexto, fazendo com que a interpretação seja um conhecimento adquirido, por meio da linguagem, analisando o dito e o não dito.

A linguagem é, essencialmente, uma experiência simbólica. As manifestações simbólicas de uma cultura são os fenômenos nos quais o homem

busca, eternamente, o sentido da experiência de vida, das coisas, do si mesmo, dos outros, ascendendo à consciência reflexiva. Partindo-se desse processo, pode-se aproximar da compreensão da realidade. Encontra-se, nesse princípio vital, o desenvolvimento da linguagem, imprescindível para ser sujeito.

Há uma investigação dos sentidos e dos significados contidos no texto do Projeto Político Pedagógico. Tal processo envolve o pesquisador, faz com que haja a superação dos preconceitos, conduzindo-o à compreensão do Projeto Político Pedagógico, possibilitando-lhe o alcance de novos horizontes. Por isso, seguiram-se as pistas do sentido da Educação Estética presente no Projeto Político Pedagógico, visando à autonomia e à emancipação dos sujeitos, em contraposição a uma Educação Bancária.

EAD NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM DESAFIO DO ESPAÇO ONLINE NA CONTEMPORANEIDADE

Trata-se de uma reflexão sobre o desenvolvimento científico e tecnológico, levando em consideração que a existência da modalidade EaD é uma decorrência natural das características da contemporaneidade, um período caracterizado pela prevalência da tecnologia. Esta é decorrente de fenômenos da globalização que eclodiram na década de 90 e que, entre outros fatores, potencializou a produção de mercadorias de baixo custo e a criação do paradigma da flexibilidade.

A EaD, a automação e a informação aparecem no campo de possibilidades para atingir os objetivos que servem ao modelo econômico no mundo globalizado. A automação vincula-se





aos procedimentos relativos à substituição do trabalho humano pelo trabalho da máquina. A automação na EaD pode ocorrer, no caso em que o professor seja substituído pelo contato do computador.

A globalização é constituída de um conjunto de projetos, interligados entre si; eles são de caráter econômico, político e cultural. Trata-se de um fenômeno global que exerce pressão sobre os sistemas nacionais de economia, de política e de educação. Não é objetivo aqui encontrar a origem da globalização, mas focalizá-la como fenômeno da contemporaneidade, vinculado ao poderio econômico, político e à mundialização cultural.

Quando se fala em globalização cultural ou mundialização da cultura, faz-se referência ao mesmo contexto histórico do século XX: um momento em que países hegemônicos dão ênfase à sua expansão cultural mundial, principalmente em países do terceiro mundo. Há uma produção de gostos, crenças e hábitos que transcendem as fronteiras nacionais.

Todos os aspectos da contemporaneidade requerem, dos diferentes indivíduos, novas identidades pessoais, identidades mais uniformizadas mundialmente. Em suma, dentro dessa indústria cultural e de publicidade, emergiram, se proliferaram e proliferaram diversificadas inovações, que levaram em seu bojo a música, filmes, publicidades etc.; em língua inglesa, para várias partes do mundo. Em tudo isso, há uma face legitimadora consumista, construindo uma infraestrutura de dependência na venda de seus produtos.

Esses fenômenos da contemporaneidade asseveram que tudo se transforma em mercadoria. O que caracteriza o mundo atual é a velocidade das informações, a transformação do cidadão em consumidor, o esvaziamento de contextos locais de interação. As comu-

nidades passam a receber influências de outras culturas; são reordenadas e, em meio à mundialização cultural, ocorre uma ativação das relações sociais, num circuito mundial, no qual as diferentes localidades começam a ser moldadas por transformações sociais que abalam as essas localidades.

A tecnologia resulta de método de conhecimento e, ao mesmo tempo, ela é um método que produz conhecimento que se transforma em tecnologia, produz dinheiro, riqueza. Encontram-se, no conhecimento, como produtor de tecnologia e riqueza, as principais características centrais da atual mudança estrutural das economias industrializadas: é a aceleração do progresso técnico, isto é, a intensificação do crescimento da taxa de acumulação de conhecimento científico e tecnológico e de sua correspondente participação na geração de crescimento e riqueza.

A informática, sem sombra de dúvida, desde os sinais de fumaça até as informações condensadas em computadores modernos, tem revolucionado os processos de trabalho e a vida das pessoas e da sociedade, desde o seu surgimento. É proeminente o conhecimento da raiz da noção da informação, para que se possa compreender a sua transformação em “fonte de poder”, como é vista na atualidade.

A partir da criação do computador, há um “universo oceânico de informações” (LÉVY, 1994) que alimenta o fluxo incessante de construções possíveis de novos saberes, de reorganização de velhas certezas, que se transformam em novas perguntas, que buscam e estruturam ainda outras informações, que se conectam a ideias semelhantes, em novos campos de conhecimento, reestruturando os paradigmas e impondo uma relação diferente entre os objetos de estudo e aqueles que pretendem apreender sua estrutura e propriedades, um movimento incessante da mídia digital, parabólica, dos sistemas digitais, dos satélites, da te-



lecomunicação, a velocidade com que elas aparecem e, em seguida, tornam-se arcaicas.

Nesse contexto, os sistemas educacionais vêm sofrendo pressão para adequar a formação às necessidades do mercado econômico. A educação pode sofrer o impacto de duas maneiras: a primeira é o apelo aos materiais informativos, que se associam aos materiais pedagógicos, que não abordam a complexidade do fenômeno educativo. A segunda, diz respeito à elaboração de materiais didáticos, por empresas que não fazem parte do ramo da educação, por exemplo, elaboraram livros-texto, dicionários, computador, produtos tecnológicos. Nesses casos, encontra-se a intencionalidade do mercado de estabelecer os valores para a sociedade.

Considerando-se o objeto do trabalho, é conveniente que se forneçam subsídios para que haja uma melhor compreensão da EaD.

As reestruturações tecnológicas, desde a década de 90, no século XX, com o advento da Internet e com a expansão da educação a distância via web 2.0, impulsionam a proposta de formação, na EaD, que aparece no cenário educacional na Lei de Diretrizes de Base, LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, PNE, na formação de professores para a Educação Básica.

Há vários tipos de Cursos a Distância, desde aqueles que se utilizam de material impresso, apostilas, ou mesmo dispõem de uso de satélite, até os que utilizam os recursos da Web 2.0 e os ambientes virtuais de aprendizagem. Assim, EaD tem atuação em vários segmentos, como Graduação *latu sensu* e Mestrado Profissional.

No contexto da cibercultura surge a Educação Online como uma forma de concepção interacionista, caracterizada pelo hibridismo, pela dialogia, pela relação interativa todos-todos e,

finalmente, pela mediação pedagógica. Portanto, o que caracteriza a Educação Online é a utilização de Internet em todas as suas possibilidades, da Web 2.0 à formação de redes, que podem ser: colaborativas, de aprendizagem, sociais.

Destacam-se, entre essas redes, aquelas que atuam em meio virtual, tais como ferramentas de formação de comunidades para relacionamento, inclusive jogos (*Orkut, twitter, facebook, myspace, Buzz*); para armazenar e organizar imagens (*Flickr, Picasa*); para socialização e consumo de vídeo (*Youtube, Vimeo, Dailymotion*) e também de áudio (*Podomatic, Podcast, Website, Blog talk radio*) para comunicação imediata, *Messenger (MSN), ICQ, Skype, Google Talk*), para produção de textos e imagens – *Weblogs (Blogspot, Blogger, Sapo)*; para interação via ambientes de webconferência (*Present, Breeze, Flasmeeting, Adobe, Acrobat Conect Pro Meeting*); para a produção e edição colaborativa de documentos – *Wikis (Wikipedia, Media Wiki)*; para ambientes imersivos (*Second life, Cave, Project Wonderland, OpenSim, Open Croquet, Activeworlds*); para criação de redes sociais/cursos e ambientes de aprendizagem (*moodle, Ning, Teleduc*); dentre outros. (BRUNO *et al.*, 2010), 156)

A EaD pode ou não ser concebida nesse caminho. Este mapeamento oferece a percepção de possibilidades e desafios de inserção virtual, do uso da tecnologia na aprendizagem em sala de aula, tanto na modalidade presencial, semipresencial como na modalidade à distância. Há uma variedade de informações em dicionários, vídeos, computadores, ferramentas da Internet — *Chat, e-mail, fórum, plataformas de aprendizagem, software, recursos on-line, máquinas de tradução, corpora digitais, DVDs, e CD-ROMs*, que são utilizados quer tenham, quer não tenham sentido para a vida dos sujeitos.



No campo educacional, a EaD, por estabelecer a flexibilização e rapidez da formação, suscitou estranhamento e dúvida sobre o uso da tecnologia como fomentador de uma formação tecnicista e de baixa qualidade, tornou-se objeto de pesquisa, entre outros, como em Freitas (2002); no texto das autoras Barreto *et al.* (2006); dos autores Jardimino e Brzezinski (2008). Entretanto, conclui-se que as práticas pedagógicas, tanto na modalidade do ensino presencial como na modalidade à distancia, podem ou não contemplar a instauração de procedimentos de um ensino e de uma aprendizagem mais criativa, colaborativa e interativa, que conduzam professores e alunos à autonomia, à emancipação e à liberdade.

A inserção da modalidade da Educação a Distância, como tudo que é novo, causa estranhamento. Ainda existem muitos professores que, muitas vezes, mantêm-se apreensivos e reticentes. Talvez seja uma reação de resistência ou de comodismo, diante do fato de não saberem usar a tecnologia nas escolas, ou não saberem o significado de novas formas de aprendizagem, provenientes do uso da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). Tudo o que não é familiar ao ser humano causa medo, receio, temores, desconfianças, repúdios. Tais sentimentos criam dificuldades no que se refere à compreensão do sentido de ser professor e às práticas pedagógicas, que instauram reflexões sobre as formas de ensinar, os espaços de aprendizagem, de educação e de cultura, a construção coletiva de conhecimento, o uso de Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs).

As TIC's atendem de forma abrangente variedades tecnológicas que transitam entre o analógico (rádios, gravadores, televisores, projetores de slides, PowerPoint). A TED – Tecnologia Educacional Digital, compreende o uso de computadores e seus *softwares*, kit's robóticos interfaceados pelo com-

putador, que se alia à complexidade existente no mundo digital: *Hardware, Software, Peopeware*.

Isso traz uma discussão relevante para o processo de ensino e aprendizagem sobre a necessidade de procedimentos no uso das tecnologias analógicas e digitais no ambiente formativo que proporcionem a apropriação dos recursos disponíveis pelos computadores e seus programas, com a finalidade do desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos.

Há a necessidade de refletir sobre o uso de computador levando-se em consideração a tríade que caracteriza a máquina: *hardware, software e peopeware*, e as especificidades da Tecnologia Educacional Digital (TED). Assim, a integração de diferentes áreas do saber junto à tecnologia digital e a posição autônoma perante esses desafios é que podem revelar o círculo vicioso em que se encontra a escola motivada pelas indústrias de hardwares e desenvolvedores de softwares que só fazem reforçar o individualismo, o consumismo e a busca da eterna novidade para alimentar os sujeitos.

Por essa razão, elege-se, neste estudo, o componente estético da educação no desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos, como forma de intervenção, de possibilidade de resistir à estética fomentada pela Indústria Cultural, na perspectiva de Adorno. Nessa perspectiva, a emancipação é possível caso haja um processo pedagógico que crie condições para que os indivíduos, socialmente, sejam donos do próprio discurso.

Nesse sentido, há uma recorrência aos conceitos de autonomia e de emancipação, respectivamente em Freire (1997) e em Adorno (2000). Tais conceitos estão associados à educação libertadora, cujo objetivo é a humanização do indivíduo. Seria uma oposição à Educação Bancária e visaria ao desenvolvimento de uma maior



atenção dos sujeitos, em relação à manipulação estética inerente à indústria cultural. Essa humanização é oriunda de um projeto político pedagógico, que releva o papel da experiência do sujeito-aluno, possibilitando, dessa forma, a compreensão da situação existencial na qual o indivíduo se insere.

A FORMAÇÃO ESTÉTICA DO PROFESSOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Adorno compreende que a sociedade é refém da má formação de professores, considerando que o sujeito não consegue ter consciência de que é dominado pela comercialização e pela banalização dos bens culturais. Este é um fenômeno batizado, posteriormente, por Adorno (1985) de “semiformação”, na sua obra *Dialética do esclarecimento*, publicada em 1947.

A formação técnica, no paradigma da racionalidade instrumental, aponta para a perda dos valores éticos e estéticos, nos procedimentos característicos da educação bancária (FREIRE, 1997). Além disso, Adorno compreende que, através da manipulação da indústria cultural, anula-se o desenvolvimento da autorreflexão e da autonomia humana. Cria-se, então, na sociedade, o fenômeno da semiformação (*Halbbildung*).

Para a superação dessa inadequação, busca-se um caminho que contemple o sentido de humanização. Para Adorno (2000), o primeiro passo, em direção à emancipação do sujeito da indústria cultural é elaborar o passado, para compreender a realidade com um novo olhar. Afirma-nos Adorno (2000) que o indivíduo se emancipa, quando o conhecimento é fruto de uma reflexão, diante de informações recebidas pela indústria cultural, ou seja, há uma interpretação, uma análise do fato, para, assim, o sujeito posicionar-se.

Na perspectiva de Adorno (2000), baseado na teoria marxista do mate-

rialismo histórico-dialético, reelaborar o passado significa estabelecer o paradigma de que o homem é determinado pela sua história (história de seu povo), pelas condições sócio-culturais e econômicas de sua época, elaborando sua identidade, a partir das relações de produção, nas quais está inserido. Nesse sentido, o ser humano é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de sua própria construção.

Os processos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação levam a um ato de autorreflexão sobre as escolhas, os saberes e as experiências. Eles possibilitam o exercício do “autoformar-se” e a revisão das práticas escolares, levando os professores a um questionamento das concepções e práticas, ainda dominantes, na formação inicial e continuada da própria profissão.

Depreende-se o processo de identidade do profissional, por meio do qual o sujeito constrói e reconstrói, devido à condição de inacabamento do ser humano. Nesse processo dinâmico, inacabado, é que os indivíduos vão se construindo e se reconstruindo, resignificando a sua identidade docente. Nóvoa (1992 p.16) afirma que “[...] a identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...]”.

De acordo com Nóvoa (1992):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. [grifos do autor] (NÓVOA, 1992, p. 25)

Para Larrosa (2004) a formação é uma experiência de um voltar para si mesmo, uma relação do seu interior com a matéria em estudo. O sentido da palavra experiência, em alemão,



é a ideia de viagem. Experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. A formação é compreendida por meio da metáfora de uma viagem que conduz cada um até si mesmo.

A construção do saber depende das experiências. É preciso entendê-las e percebê-las como parte integrante do indivíduo. Há, nesse processo, a recusa ao esvaziamento do humano. Há, ainda, a busca pela compreensão do encadeamento, entre as diferentes dimensões dos percursos.

Constatou-se que essas referências são adotadas para fundamentar a experiência dos autores consultados que refletem e pesquisam sobre a formação online e a distância, como possibilidade de produção de conhecimento em ambientes virtuais.

Kenski (1998, 2002) destaca que o espaço da atuação do professor na sociedade digital oportuniza a aprendizagem. Provoca, ainda, a reflexão sobre possibilidades e compromisso de incluir, tecnologicamente, no universo da construção do conhecimento, por meio de ações existentes do professor: agente de memória, agente de valores e agente de inovações. Nesse sentido, explicita a autora que o professor, agente de memória, deve recuperar a origem e a memória do saber, estabelecendo certa ordem e direcionamento para as práticas, nos mais variados ambientes e por meio de equipamentos diversos. Considerando o professor como agente de memória, supõe-se sua capacidade de realizar interações e intercâmbios entre linguagens, espaços, tempos e conhecimento; e, além disso, capacidade de propiciar intercâmbios de ideias e comportamentos, e a percepção de uma perspectiva histórica. Assim, há o acesso às ferramentas tecnológicas que são utilizadas, com o intuito de promover mudanças e melhorias nas relações dos indivíduos,

conseguiendo mesmos, com o seu próximo e com o universo que os rodeia.

Bernardes (2010, p.91-92) afirma que a mídia é capaz de criar, por meio dos objetos de aprendizagem, compreendidos como quaisquer recursos digitais. São eles animações, simulações, *storyboard*, apresentação *power point*, hipertextos, vídeos, áudios, arquivo portable digital (pdf) como suporte de aprendizagem nas articulações entre Educação a Distância, Educação Online e TICs. São possibilidades de novos modos de pensar, sentir e agir que conduzem a buscar ações, para uma prática criativa no cotidiano do ensino presencial, semipresencial, a distância, *online*. Esse contexto digital chama-nos a atenção para o que ocorre em relação à garantia da criatividade em ambientes de aprendizagem virtual: o pensamento *open-source* tem colocado em xeque as concepções autorais. É possível se apropriar da criação do outro sem referir a fonte original e o recurso *Creative Commons*, como possibilidade de garantia da citação da fonte de criação da concepção.

Percebe-se a ênfase sobre a necessidade de se estabelecerem objetivos para a educação, que se voltem para a emancipação e para a liberdade. Destacam-se os processos interacionais e mediacionais, com a apropriação da crescente inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, no campo educacional, complementando as aulas Web

Pesce (2004, 2007, 2009) compartilha com Bernardes (2010) que o uso de tecnologia depende de uma perspectiva pedagógica teórica e prática. A aprendizagem, por meio de tecnologia, conduz tanto à autonomia, como à submissão. A tecnologia é um caminho para a comunicação emancipatória de libertação e para o desenvolvimento do pensamento crítico, quando o professor, como mediador, proporciona condições de estabelecer conexões



entre os alunos, participando e colaborando entre eles, tendo como horizonte a formação de um leitor crítico.

Hessel *et al.* (2009) afirmam, como organizadoras de uma obra sobre saberes construídos com base em diferentes experiências de Formação online de Educadores, que o elemento unificador é a identidade em construção. A utilização das TICs pelos educadores lhes permite repensar sua prática pedagógica, a fim de promover uma mudança subjetiva, de forma que o educador possa se situar como agente cultural, aprimorando sua prática pedagógica e superando os limites do ensino formal. As autoras entendem que há um longo processo, de crescimento pessoal e profissional, que sofre influências advindas das peculiaridades do mundo contemporâneo.

Destaca-se uma lacuna: a ausência da reflexão sobre a Educação Estética, nos processos formativos no Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância. É imprescindível saber o componente estético, nos processos formativos, em função da percepção diante da manifestação de encantamento ou desencantamento dos alunos e professores, que estão inseridos no processo de ensino/aprendizagem/formação, no espaço da Educação a Distância.

Freire (2010) diz que a primeira aproximação do indivíduo com o mundo é por via da curiosidade estética, que seria o caminho na busca de tornar-se consciente sobre a relação do indivíduo consigo e com o mundo. Nessa perspectiva, a educação é considerada estética, quando ela se torna um ato criador. Nos domínios da educação estética, os conhecimentos adquiridos se recriam.

A curiosidade estética, como experiência estética, é uma consciência que não se esgota na racionalidade, é contemplativa de algo que arrebatou o

sujeito, comunica um sentido da vida. Abre-se à curiosidade epistemológica, o querer conhecer o arrebatamento, como objeto a ser conhecido, de estabelecer uma relação com o conhecimento produzido, empreende-se uma busca de decodificar as razões de ser. Assim, a construção do conhecimento é um diálogo entre a curiosidade estética e a curiosidade epistemológica, que desafia o processo de desenvolvimento da autonomia.

O conhecimento epistêmico é o recurso com o qual o indivíduo rompe com a alienação, produzida pela indústria cultural. Para que haja o rompimento com a alienação, é necessária uma autorreflexão; assim, as produções de novos conhecimentos poderão sugerir um meio de emancipação do indivíduo, nesta sociedade que se deixa manipular pela indústria cultural.

Freire apregoa o rompimento com a educação bancária. Ele aposta na pedagogia que tenha, como objetivo central, a conscientização. Isso levaria o sujeito-aluno a uma consciência estética e a uma consciência epistemológica.

Assim, a tomada de consciência é um ponto chave para a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Nessa tomada de consciência, o sujeito não é passivo e sim ativo. Ele busca o rigor do raciocínio e está sempre em diálogo, à procura da compreensão da realidade. O sujeito acolhe o novo, porém sem rejeitar o antigo.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente étici-



cos de nossa existência. É neste sentido que o professor é autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. (FREIRE, 1997, p. 35)

Por esse motivo, o aspecto relevante da pedagogia de Freire é sua perspectiva epistemológica no processo de criar conhecimento; na sua relação com as experiências existenciais e culturais, no processo da construção do conhecimento, tanto professor como alunos podem perceber suas realidades criticamente e criam conhecimento dentro e por intermédio do diálogo (FREIRE, 1997).

De acordo com Freire: “o homem deve estabelecer relações com o mundo e, por um jogo de criação e re-criação a partir do mundo da natureza, chegar e efetuar uma contribuição pessoal, uma obra cultural” (2010, p.108). O autor constata o estabelecimento de relações entre o sujeito com o mundo e com o outro. Sabe-se que o sujeito tem suas limitações e, assim, não consegue perceber com clareza os fenômenos do mundo de forma nítida, objetiva, clara.

O desafio da educação é a ruptura com a semiformação. Existem convergências entre os pensamentos de Freire e de Adorno, sobretudo, levando-se em consideração que ambos percebem o distanciamento entre a educação e seu objetivo central: a promoção do pleno domínio do conhecimento e da capacidade de reflexão.

Há um papel a ser cumprido pela arte, no processo de educação estética: a relevância de resgatar a vivência, na memória, significando

-a pela experiência da Contemporaneidade.

A arte é um elemento que, indiscutivelmente, conduz à emancipação. Ela, por isso, deve estar interligada com a educação, já que conduz à consciência crítica. A experiência formativa está associada à arte. Por intermédio da arte, analisam-se as situações atuais na educação. A partir daí, e por meio da educação, denunciam-se as questões que desumanizam o próprio ser humano.

Segundo López Quintás (2004), os procedimentos de interpretação constituem-se em uma exigente recriação. Pode-se refletir sobre a experiência estética, exercer a curiosidade estética em movimentos diferentes: pela contemplação, pelo prazer ou desprazer e também em busca de descobertas existenciais, de aprendizado. Trata-se de uma educação estética que dialoga com a consciência do indivíduo. Mais do que uma reação à música, à poesia, à composição pictórica, às cenas do filme, à escrita de um texto, à leitura de um texto, há a invenção de um espaço de beleza, no qual somos convidados a agir criativamente.

Nesse sentido, a interpretação carrega em si mesma a criatividade, que não é desenvolvida no processo de transmitir e depositar conhecimento. Interpretar produz visão de mundo, crescimento pessoal, que produz conhecimento da realidade. Ao conhecer, renascemos, desenvolvemos nossas possibilidades, ampliamos nossa percepção da realidade.

A formação estética de professores, por meio de diferentes formas de arte, é contemplada no Projeto Político Pedagógico - UNISA-Digital:

Somados às inovações, analisaram-se outros objetivos que se pretendia atingir e que foram incorporados ao projeto pedagógico, como: a valorização da prática pedagógica, das metodologias, conceito de conteúdos e do quê e como avaliar. Sob o contexto descrito, há o enfoque na ampliação do universo cultural dos alunos, por meio da introdução de metodologias de ensino que possibilitam o uso das formas diversas de expressão, como: cinema, teatro, literatura de ficção, entre outros. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - UNISA, 2010, p. 28)

As experiências estéticas que emergem de uma epifania de uma obra literária, de uma imagem, de um desenho, de uma música, dos diálogos de uma peça de teatro, de uma pintura, de um filme, oferecem oportunidades de aprendizagem e de formação, evocam lembranças que, ao serem narradas, por meio de textos ou oralmente, significados são acrescentados, podem levar a uma nova compreensão da realidade e de mim mesmo, a uma compreensão lúdica, isto é, a uma interpretação que supera reducionismos e calculismos.

Compreende-se que, pelo cinema, pela música, pelo teatro, haja a vivência de uma experiência. No processo de aprendizagem estética surge, concomitantemente, um relacionamento próximo e distante da realidade. Há, ainda, a experiência real, que se aproxima da experiência histórica. Em Schiller (2002), a experiência do sensível concreto conscientiza o sujeito da sua percepção da realidade, conduzindo-o à negação da semiformação. Ele se torna um sujeito reflexivo.

A arte é relacional e é dialógica. Nela, não existem influências de mecanismos que possam impedir os sujeitos de focar a sua realidade existencial como uma arte. Vares (2008) afirma que o discurso pedagógico pode ser encontrado nas mais variadas linguagens, inclusive, naquelas que com-

põem o campo da arte. Portanto, existe a presença do discurso pedagógico na literatura, na poesia, no cinema, no teatro.

Boal afirma: “Somos todos artistas: fazendo teatro, aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver tão habitados estamos apenas a olhar”. (BOAL, 2010), p. 33)..

Para Costa, “Arte está relacionada à história e as suas conquistas, à natureza humana e seu símbolo, à herança cultural dos grupos e ao desenvolvimento individual das pessoas [...] relacionado intimamente com o nosso despertar de nossa humanidade”. (COSTA, 2005), p.11).

Adorno (2000) alega que a Arte é o principal meio de criar sujeitos emancipados. A arte tem uma função: a apreensão do conceito de verdade. Ela assume uma postura crítica, no que se refere à indústria cultural. Por isso é possível que se afirme que a arte também assume uma função social. Por intermédio dela, denuncia-se a barbárie da sociedade administrativa, ou seja, a indústria cultural. Adorno afirma que “o aparelho econômico, antes mesmo do planejamento total, já prevê espontaneamente as mercadorias dos valores que decidem sobre os comportamentos dos homens” (ADORNO, 2000, p. 40)

Kramer (1998) defende uma educação estética na formação de professores – as educadoras e os educadores - por meio das diferentes formas de arte. Trata-se não só de apreciar, mas também interpretar o efeito das experiências do indivíduo com a literatura, o teatro, a música, a pintura etc. Essa formação parte do processo de tomada de consciência de sua prática educativa. Para a autora, tal formação permite a produção do conhecimento, no resgate de “trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos





e que nos produz, suscita o repensar o sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, o papel de cada um de nós” (KRAMER, 1998, p.44).

A produção de conhecimento, em ambientes virtuais, nas palavras de Morin (1997, p.44), são espaços de “trocas entre o real e o imaginário, nas sociedades modernas, se efetuam no modo estético, através das artes, dos espetáculos, dos romances, das obras ditas de imaginação”.

Durante o processo de formação, no espaço de Educação a Distância, os alunos têm oportunidades de realizar a narrativa e a relação de narrar como arte e o encontro com obras de arte. Esse contato com a arte desenvolve a habilidade da educação da sensibilidade. É uma estratégia o estabelecimento da possibilidade da discussão sobre as potencialidades das sensações provocadas pelas imagens. Trata-se do recurso de abertura para si e para o outro, para o melhor desenvolvimento da criatividade.

Existe uma base na reflexão sobre a educação estética. Trata-se de incentivar o sujeito a tomar consciência da realidade em que vive, conduzindo-o a vencer as banalizações, a semiformação, a educação bancária e as limitações que são estabelecidas pela indústria cultural.

O importante não é só aprender o que está nos livros, nos filmes, na poesia, na música. Por meio do contato com a arte, ocorre o ato da compreensão filosófica, que tem como sentido perceber o que está no mundo. Trata-se do sentido da experiência e da vivência formativa, isto é, de uma dimensão estética e dinâmica. Assim, há uma esperança de mudança, diante do estrago que Adorno (2000) afirma ter sido realizado pela indústria cultural, especialmente, no que se refere à manipulação da arte.

Ao produzir reflexões acerca dos conteúdos da disciplina/curso, oferecem-se condições a alunos e professores de se assumirem como autores do próprio discurso. Isso pode despertar, no indivíduo, não só um leitor crítico, mas um escritor crítico, proporcionando a ele a possibilidade de tomar em suas mãos a sua palavra e o seu discurso. Isso significa ser capaz de produzir arte e estética, na interpretação do sentido da experiência estética e da experiência epistemológica.

Um crescimento humano ocorre a partir das experiências. Tal crescimento propicia a possibilidade de olhar e de analisar de forma mais aberta, sem resistência à formação. De acordo com Adorno (2000), a experiência formativa deve levar à compreensão da realidade real como um processo histórico e dialético. Essencialmente, a indústria cultural e a resistência à estética buscam a ruptura com o mecanismo da técnica instrumental. Isso ocorre devido ao fato de que a indústria cultural, em seu núcleo, impõe o seu interesse manipulativo da realidade. Trata-se de algo manipulável. Há a necessidade de tornar a realidade aberta a um olhar reflexivo, que abra as possibilidades para um combate à massificação da cultura.

A experiência seria algo do indizível que, por definição, delimita um modo próprio e singular do sujeito. Por princípio, não poderíamos comunicar uma experiência, entretanto, é possível interpretá-la. A compreensão da experiência não é linear, é uma complexa trama no campo relacional. Interpretar uma experiência passa pelo confronto com as próprias ideias, opiniões, conceitos, preconceitos até chegar ao conceito; a experiência seria o resultado da elaboração criativa do sentido do dizer a própria palavra.

Dizer a própria palavra Bakhtin, (1992) remete à constatação de que a palavra carrega um conteúdo ideoló-



gico, vivencial, e o sentido assim compreendido não é tranquilo, nem confortável. As palavras são fios ideológicos que tecem a polifonia das vozes sociais e tramam relações sociais. Cada palavra transforma-se em escudo na arena, uma mesma palavra, sendo pronunciada por um camponês, um operário, um intelectual ou um empresário, manifesta diferentes significados no processo único das relações e representações sociais.

Dizer a própria palavra, em Freire (1997), refere-se ao fato de que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. Há a movimentação da leitura do mundo à palavra e da palavra ao mundo. Nos atos de ler, escrever, reescrever relações com palavras tiradas do silêncio, há a detenção do tempo crônico e veloz, o homem comunica a palavra como leitura de mundo.

É esse retorno da leitura do mundo à leitura da palavra e da leitura da palavra à leitura do mundo, que funda a experiência e lhe confere um valor estético de textualidade. É do estudo desse texto que se alimenta o discurso.

De acordo com Freire (1997, p.10), estudar um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É buscar as relações entre o conteúdo, em estudo, e outras dimensões afins do conhecimento, sobretudo, estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever — tarefa de sujeito e não de objeto. Dessa maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se do texto, renunciando, assim, à sua atitude crítica em face dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção da pertinência da formação, por via da humanização que a estética proporciona, é inegável. Viabiliza-se, por meio da humanização adquirida através da estética, um crescimento humano que contribui para que se rompa o mecanismo da semiforma-

ção, imposta pela indústria cultural. Nesse caminhar, o sentido valorativo representa algo que vai além de uma mera reprodução, mas passa pelo caminho da constatação de uma construção de saberes.

Há um desafio a cumprir, para impedir o esvaziamento humano. É preciso lidar com a aversão à reflexão filosófica. Há a necessidade de que se faça uma leitura crítica de imagens e da arte que penetram, por meio dos computadores, na escola. Há que se enfatizar o desejo do conhecimento científico, como dispositivo de (trans) formação do mundo. Essa necessidade de transformação apoia-se na constatação de que há um mal-estar e um desassossego contemporâneos oriundos da insurgência de um tempo frenético, cujas relações sociais e intersubjetivas são projetadas em discursos de poder no cotidiano multifacetado.

Possenti (1999) afirma que as conversações, no chamado “tempo real”, no entanto, são mais interessantes, pelo fato de os interlocutores não disporem de tempo para fazer um planejamento prévio de seu discurso. Nesse caso, a troca de mensagens tem de ser rápida, sem perda de tempo. Isso faz com que os internautas tenham que criar abreviações, símbolos e sinais que tornem mais rápida a comunicação como informação, não se pensa sobre o sentido dessa pressa, o sentido concentra-se em adquirir a habilidade da rapidez.

A indústria cultural constitui-se em uma força dominante. Ela nega a possibilidade de que se olhe a realidade e de que se retire dessa realidade os elementos considerados importantes para a transformação social, cultural e política. Ocorre, portanto, a impossibilidade de percepção do sentido concreto da experiência formativa. “A Indústria Cultural impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir cons-



cientemente” (ADORNO, 2000, p. 36)

Há a percepção de que é necessário que se rompa com uma estética fabricada pela indústria cultural. Isso requer uma prática educativa que esteja fundamentada no processo de conscientização, como forma de se apropriar do conhecimento. Assim, é possível que ocorra uma leitura crítica diante dos valores transmitidos em vários espaços de comunicação.

Ao denunciar a educação bancária, Freire está em consonância com o modelo de educação apresentada por Adorno (2000). Por isso, ele critica o professor que deposita o conteúdo, sem considerar a identidade do aluno, um sujeito que se relaciona com o mundo. A adesão à educação bancária abrange também a escola como um todo: o gestor, os coordenadores, o poder público, pois se trata de uma rede interligada que atua e acredita no processo.

Há um caminho para a autonomia: por via da experiência estética, depara-se com os exacerbamentos das aporias inerentes à ambivalência original da relação homem e mundo, com o retorno às mais arcaicas manifestações simbólicas, que é a linguagem .

As desigualdades, no Brasil, são grandes. Existe uma óbvia relação entre a linguagem e as experiências de inclusão e exclusão. Há a exploração de quem domina a linguagem empírica, científica e artística sobre aqueles que não ostentam o domínio dessas linguagens.

Portanto, diferentes mídias podem proporcionar a comunicação e a informação. A comunicação pode promover a interatividade e a intersubjetividade. A informação pode provocar

uma consciência, uma reflexão, mas não é comunicação. O diálogo pode potencializar o sentido do processo educativo e de acesso às ferramentas tecnológicas. Estas devem ser utilizadas com o intuito de promover mudanças significativas e melhorias, no contexto social, nas desigualdades entre as relações dos indivíduos e com as coisas do mundo que os rodeia.

Isso não significa romper com a linguagem da empiria, mas superá-la na apropriação da linguagem científica e artística. A linguagem é a forma pela qual o sujeito expressa suas experiências a outras pessoas, fornecendo significados, transmitindo suas emoções, portanto ela é um fenômeno da consciência humana.

A estética, como arte da comunicação, transita pela necessária aprendizagem, por parte dos sujeitos, da linguagem científica, para que haja a compreensão do sentido de ser e de estar no mundo. A estética viabiliza a comunicação de uma educação que se proponha à formação do homem, por meio da arte, como um fato de ser uma interação entre a experiência estética e educação estética, uma experiência artística, porque educar é uma experiência da vida.

A experiência, no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, na modalidade EaD, demonstra que a formação estética do professor é uma decorrência da reflexão, da interpretação, da construção do próprio discurso. Na trajetória formativa, recorre-se a um elemento transformador do olhar do professor como: reconhecimento da própria identidade, valorização das próprias escolhas, a resistência à estética da indústria cultural e a recriação da autonomia e da emancipação.



ADORNO, T. W. Dialética do conhecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARRETO, R., GUIMARÃES, G., LEHER, E., MAGALHÃES, L. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, jan.-abr. 2006.

BERNARDES, C. C. S. Perspectivas de usos dos objetos de aprendizagem na educação on-line e na formação de professores. In:___ BRUNO, A. R., et al. Linhas cruzadas: políticas educacionais, formação de professores e educação online. Juiz de Fora/MG: UFJF, 2010. p.189-204.

BOAL, A. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BRUNO, A. R., TEIXEIRA, B. D. B., CALDERANO, M. D. A. Linhas cruzadas: políticas educacionais, formação de professores e educação online. Juiz de Fora/MG: UFJF, 2010.

COSTA, C. Educação, imagem e mídias. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. À sombra desta mangueira.9.ed. São Paulo: Olho D'Água, 2010.

FREITAS, M. T. D. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&nrm=iso >.

GADAMER, H.-G. Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HESSEL, A., PESCE, L., ALLEGRETTI, S. Formação online: sujeitos, processos e interação. In:___ HESSEL, A., et al. Formação online de educadores: identidade em construção. São Paulo: RG, 2009. p.31-62.

JARDILINO, J., BRZEZINSKI, I. Educação a distância: abordagens críticas. EccoS Revista científica, v. 10, n. 1, p. 11-19, jan.-jun. 2008.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 58-71, ago. 1998. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781998000200006&nrm=iso >.

KENSKI, V. M. Memória e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In:___ CATANI, D. Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2002.

KRAMER, S. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museus. In:___ KRAMER, S. and LEITE, M. I. Infância e produção cultural. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LARROSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



LÉVY, P. A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1994.

LÓPEZ QUINTÁS, A. A inteligência criativa: descoberta pessoal de valores. São Paulo: Paulinas, 2004.

MORIN, E. Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In:___ NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PESCE, L. Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos. GT 08: Formação de Professores. 27^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: ANPED, 2004. p.

PESCE, L. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. 2007. (Tese). Filosofia e História da Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PESCE, L. O educador em foco: um olhar sobre as possibilidades de formação docente na modalidade de educação a distância. In:___ FELDMANN, M. G. Formação de Professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Senac, 2009. p.133-154.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

SCHILLER, F. A educação estética do homem: São Paulo. Iluminuras, 2002.

VARES, S. F. Análise do discurso pedagógico no “conto de escola” de Machado de Assis: encontro entre literatura, estética e educação. Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE, v. 10, mai.-out. 2008.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

COORDINATING EDUCATION AND CONTINUING EDUCATION IN SERVICE

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação.
5(2): 195-211, jul/dez,
2012

Francisco Carlos Franco¹

fran.franco@bol.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a formação continuada em serviço de professores da educação básica e o papel do coordenador pedagógico em sua efetivação. O estudo mostra a necessidade de vincular os processos formativos em serviço ao projeto político-pedagógico da unidade escolar, que deve ser o eixo norteador dos tempos e espaços destinados à reflexão e aprimoramento das práticas educativas e dos projetos didáticos da unidade escolar. O texto ressalta a possibilidade de viabilizar a formação no contexto escolar por meio de encontros individuais e de reuniões pedagógicas, que devem ser pensados, organizados e referendados por todos os envolvidos no processo, o que legitima a formação e a consolida como um projeto coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica • Formação continuada • Reuniões pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to discuss the continuing education in service of teachers of basic education and the role of coordinator in their teaching effectiveness. The study shows the need of linking the formative processes in service to the political-pedagogical project of the school unit, to be guided by the time and space for reflection and improvement of educational practices and educational projects of the school unit. The text emphasizes the possibility of making the training in the school context through individual and educational meetings, which must be designed, organized and endorsed by all involved in the process, which legitimizes the formation and consolidation as a collective project.

KEY WORDS: Coordinating education • Continuing education • Pedagogical meetings.

195

A coordenação
pedagógica e a
formação continuada
em serviço

Franco FC

¹ Doutor em Educação: Psicologia da Educação – PUC São Paulo, Professor do Programa de Mestrado em Semi-ótica, Tecnologias da Informação e Educação - Universidade Braz Cubas – Mogi das Cruzes, São Paulo, Brasil.



INTRODUÇÃO

A relevância de práticas de formação docente exige reconhecer que o investimento na formação não pode ficar debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem que representar uma meta clara no projeto escolar-institucional. (Placco VMSN e Silva SHS)

As mudanças que afetaram a sociedade no século XX, e que ainda hoje estão em curso, interferiram na organização e no desenvolvimento das práticas educativas no ambiente escolar da educação básica, o que desencadeou um processo de desvalorização social dos espaços educativos. Diante dessa realidade, os professores passaram a conviver com um sentimento de indefinição de seu papel e de desencantamento diante da novas exigências do mundo contemporâneo que incidem em seu trabalho educativo, pois:

Se, desde o início da escola pública, as atividades “nobres” eram a “educação” e a “instrução” (e, mesmo entre estas, as disputas pedagógicas foram grandes), com a democratização do acesso e a evolução dos tempos, as outras atividades foram crescendo, mais como resultado da necessidade e da procura do que por opção e decisão explícitas dos poderes públicos ou dos professores. A situação atual é, por isso, de grande indefinição e confusão funcional e organizacional: os professores são, muitas vezes, simultaneamente, educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, animadores de tempos livres; e as escolas são o lar, a cantina, a associação, o centro cívico, o clube recreativo, a oficina etc. (BARROSO, 2004, p.51).

A mudança da missão da escola e da percepção de seu papel na sociedade, as novas maneiras de ser e de agir dos jovens, entre outros aspectos, desencadearam, segundo Codo (2002), sentimentos de pessimismo e mal-estar dos professores perante a complexidade dos novos papéis e tarefas que se apresentam em sua atividade como

docente.

Essa realidade causa certa insegurança nos professores, que se sentem frustrados por não conseguirem efetivar os processos de ensino-aprendizagem que gostariam, pois na atualidade a escola passou a se constituir como um ambiente tenso, instável, de difícil convivência, realidade esta que causa em muitos docentes sentimentos de frustração, insegurança e impotência, visto que: “Essa perda de controle sobre os diversos componentes da situação de trabalho faz a exigência da atividade de ensinar intolerável e inviável”. (CODO, 2002, p.323).

Esteve (1995) defende que há um processo histórico de aumento das exigências e responsabilidades no trabalho dos professores, que amplia sua atuação além da dimensão cognitiva, pois:

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo do aluno, da integração social e da educação sexual; a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma (ESTEVE, 1995, p.100).

O autor destaca que, apesar das novas exigências em relação ao trabalho dos professores, não houve alterações significativas em sua formação, o que desencadeou um “choque com a realidade”, ao não terem uma preparação adequada em consonância às competências e habilidades necessárias para exercer sua ação educativa.

Imbernón (2009) destaca alguns elementos que influenciam a educação na contemporaneidade e que repercutem no trabalho escolar e na formação dos professores, entre os quais destaca:

- Uma mudança acelerada da

sociedade e nas estruturas materiais, institucionais e na organização da convivência entre as pessoas, das famílias, da produção e da distribuição de bens, que influenciam as formas de viver, pensar e agir;

- As vertiginosas mudanças dos meios de comunicação de massa, que, associadas às transformações da vida pessoal e institucional, provocaram uma crise nas formas tradicionais de transmitir o conhecimento, por meio de leituras, textos etc., que afetaram também as instituições que se dedicam a isso;
- O reconhecimento de que a educação já não é mais um patrimônio exclusivo dos professores, mas de toda a comunidade e dos diversos meios de que esta dispõe, com novas maneiras e modelos participativos e relacionais na prática educativa;
- A instituição de novas instâncias socializadoras, como a televisão, os meios de comunicação de topo, redes de informática, etc., que partilham com o professorado o poder da transmissão do conhecimento, entre tantas outras (IMBERNÓN, 2009, p 19-20).

Essas mudanças e as formas como repercutem na realidade evidenciam a necessidade de se repensar a formação dos professores com vistas a aproximar os processos formativos em sintonia com o mundo atual e superar a tendência instrumental que se impregnou em muitos sistemas educativos. Se quisermos orientar a educação para além da simples reprodução e aplicação mecânica de conhecimentos, temos que entender que a formação dos educadores também deve estar orientada

por esses preceitos. Para isso, é preciso considerar que a formação técnico-científica, como forma de propiciar ao docente uma formação sólida nos saberes construídos socialmente, é apenas uma das dimensões que devem ser consideradas em seu processo formativo.

Tal realidade exige uma formação docente que contemple o ser humano em sua totalidade, que considere seu potencial criativo, crítico e sensível, para que desenvolva uma postura democrática, participativa e transformadora do meio social, cultural e físico, amparada na busca de uma sociedade mais justa e solidária, aspectos que, se trabalhados de forma consistente, provavelmente serão os parâmetros que os educadores utilizarão em sua ação profissional.

Vale lembrar que muito do que aprendemos, os conhecimentos, posturas, valores etc., são fruto de nossas vivências e experiências com o mundo e com as pessoas com quem convivemos, entre as quais merece destaque a figura do professor, que é o profissional que nos apresenta o mundo e formas de ser nele de maneira sistematizada e com a intencionalidade de nos propiciar processos aprendentes significativos e plurais.

Assim, um professor que tenha uma postura crítica, criativa, e de um eterno aprendiz, estará contagiando seus alunos com sua paixão em aprender, criticar e criar novas possibilidades para si e para o mundo social e físico em que está inserido. Só pode exercer um despertar para questões dessa natureza quem realmente assumi-las verdadeiramente, pois os alunos percebem e sentem quando há verdade e sinceridade no educador e em sua atuação mediadora do conhecimento.

Muito da paixão em aprender e conhecer o mundo é despertado na





escola; muitos são os casos em que o desenvolvimento desse despertar para o conhecimento tem sido provocado e instigado por um professor. Porém, é preciso considerar que uma postura docente nessa perspectiva não se constrói de um dia para o outro, sendo essencial que a formação inicial e continuada valorize a construção dos saberes para a docência de forma integral, consistente e significativa.

Segundo Mogilka (2003), uma escola democrática só se efetiva com a formação dos professores também sob essa orientação. O autor entende que algumas competências deveriam ser observadas na formação dos professores, com vistas a superar a tendência mecanicista e não crítica dos profissionais da educação. Para tanto, defende a formação docente orientada no desenvolvimento de competências inseridas em cinco áreas, em uma amplitude que se inscreva dentro da abrangência da identidade da ação educativa, sendo elas:

- a. *Competência dos conteúdos* – domínio do saber geral e curricular e a capacidade de promover um processo de transposição didática;
- b. *Competência pedagógica* – capacidade de mobilizar os conhecimentos teóricos aprendidos das teorias pedagógicas para compreender e resolver situações reais em sala de aula [...];
- c. *Competência metodológica* – inclui tanto a habilidade de ensinar e se comunicar com clareza, como a capacidade de compreender a maneira de cada grupo de alunos aprender. A partir disso, organizar as situações mais propícias a estas aprendizagens. [...];
- d. *Competência relacional e ética* – capacidade de estimular relações interpessoais construtivas, criando um clima socioemocional favorável à aprendizagem, ao desenvolvimento e à expressão

crítica; estas habilidades exigem do educador uma estrutura emocional razoavelmente equilibrada e dinâmica, a qual se revela na capacidade para lidar com os aspectos emocionais da experiência pedagógica [...];

- e. *Competência crítica* – ser capaz de colocar um discurso ou ideia em questão, pensando e percebendo com radicalidade e superando atitudes ingênuas ou superficiais diante do instituído. (MOGILKA, 2003) p.36-37).

Considerar esses princípios na formação dos professores desafia as instituições de ensino superior e demais instituições formativas, que trabalham na formação inicial e continuada dos professores, a repensarem os processos formativos para atenderem as reais necessidades dos docentes para o desenvolvimento de seu trabalho.

Também importante é reconhecer que a formação inicial é apenas uma etapa dos processos formativos que os docentes irão vivenciar em sua trajetória profissional, pois a escola é um espaço complexo e em constante mudança, o que incita os docentes a buscarem novas maneiras de proceder e orientar sua prática educativa.

Dessa maneira, a formação inicial e os espaços de formação continuada externos, por mais consequentes que sejam, não conseguem contemplar a pluralidade de vivências e impasses que a rotina do trabalho escolar irá apresentar aos professores, o que requer desses profissionais um repensar constante dos fundamentos que norteiam sua ação.

Por outro lado, acreditar que a formação externa nada acrescenta à formação do educador é desconsiderar o potencial profissional do professor, que tem percepções, vivências e experiências na área e que consegue articular novas concepções, perspectivas

metodológicas, etc., ao seu contexto.

Em pesquisa realizada com professores que atuam na rede pública paulista, Franco (2009) constatou que, segundo os depoimentos dos professores, não é a modalidade da formação continuada oferecida aos docentes que provoca inquietações e mudanças nas práticas educativas, mas a forma como esses espaços formativos se articulam. Restringir a formação continuada ao âmbito da escola pode “empobrecer” o processo de crescimento profissional dos docentes, por desconsiderar a importância do aprofundamento teórico e do compartilhar experiências com outros professores em seu processo formativo.

Os dois momentos, o da formação com vistas a apurar o olhar para a realidade da unidade escolar onde atua, contemplando as reais necessidades dos alunos e da comunidade escolar, e o da formação que volta o olhar para a aprendizagem e sobre questões gerais, são fundamentais no processo de formação continuada dos professores. Esses momentos devem ser concebidos numa unidade, como espaços e concepções de formação que se complementam, sendo ambos relevantes e imprescindíveis à trajetória e ao desenvolvimento profissional dos professores.

Outro aspecto que merece destaque e que ficou evidente nos relatos dos docentes é que uma proposta de formação continuada não atinge a todos da mesma forma – depende do seu momento de formação e de sua experiência. Observa-se isso nos depoimentos dos professores mais antigos, que criticaram as formações mais recentes proporcionadas pela Diretoria de Ensino e coordenadas pela Assistente Técnica Pedagógica, e também os professores com formação mais recente elogiam esses mesmos encontros. Essa situação nos permite afirmar que um projeto de formação continuada que

não contemple as reais necessidades, anseios e desejos dos professores tende ao fracasso.

Qualquer mudança e/ou inovação que se queira realizar em uma instituição de educação básica exige uma reflexão aprofundada da realidade por toda a equipe, ou seja, a coordenação e os docentes, uma vez que não existe uma única fórmula ou procedimento que atenda a todos os espaços educativos. Cada escola tem uma cultura própria, ou seja, uma maneira própria de se organizar, de contemplar os processos educativos, como também trabalha com alunos de uma determinada comunidade, que também tem suas especificidades e expectativas perante a escola e a formação das crianças e jovens que lá residem.

Assim, cada unidade escolar deve ser contemplada em sua singularidade, e é nesse contexto que a formação continuada em serviço se apresenta como uma alternativa para proporcionar aos professores tempos e espaços para discussões e debates para aprofundar as questões referentes à sua atuação, associadas ao projeto político-pedagógico da escola e às suas práticas em sala de aula, pois:

A formação continuada deve estar articulada com o 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, 2001, p. 30).

Por se desenvolver no próprio espaço educativo, a formação continuada em serviço necessita de uma liderança que articule a equipe de docentes por meio de um projeto de formação que atenda às necessidades do grupo. Em grande parte das unidades escolares é o coordenador pedagógico que assume esse papel, visto que:





A atuação do coordenador pedagógico nas escolas de educação básica tem vários reflexos em muitas dimensões da realidade escolar, como no desenvolvimento dos alunos, nas relações com os familiares dos estudantes etc., porém sua ação é essencialmente articulada com os professores. Desta maneira, sua atuação é indireta, uma vez que não estabelece ações diretamente com os educandos, mas suas intervenções e mediações, quando desencadeadas de forma ética e consciente, entre outros aspectos, propiciam o aprimoramento das ações educativas e o fortalecimento do grupo de docentes frente seu trabalho. (FRANCO, 2009, p.39).

A atuação do coordenador pedagógico perpassa por várias dimensões da realidade escolar, que é complexa, multidirecional e interrelacionada, mas seu trabalho efetivo se concretiza na interação com o corpo docente. É pelo debate, pelo espaço coletivo para reflexão contínua sobre as ações educativas, que o processo formativo dos docentes, liderado pelo coordenador pedagógico, proporciona a oportunidade de se confrontar os problemas do cotidiano da realidade escolar e as dificuldades dos professores, com os objetivos da escola e os preceitos que orientam seu projeto político-pedagógico.

Dessa maneira, a formação continuada em serviço se apresenta como uma experiência formadora singular, pois é a única modalidade formativa de professores que contextualiza a realidade da escola, os alunos, suas dificuldades e o impacto das metodologias etc., em um processo que objetiva confrontar a teoria com a prática. Essa especificidade potencializa os processos de inovação e de mudanças no âmbito da escola, uma vez que as práticas, posturas, concepções e crenças dos docentes são as referências que sustentam a formação em serviço na escola.

Os professores, nesse processo de formação, devem ser respeitados em suas vivências e experiências e nas

formas de intervenção que foram construindo sua forma de ser na profissão. Claro que alguns aspectos e práticas merecem ser repensados e avaliados em sua pertinência e impacto educativo, pois somos profissionais em permanente formação e com exigências perante nosso trabalho que vão se renovando e pedindo mudanças constantes. Porém, essa intervenção junto ao docente deve se orientar pelo respeito, pela ética e pela valorização dos saberes construídos nas trajetórias pessoais e profissionais dos professores.

Todos nós, profissionais da educação, temos nossas preferências, vícios, crenças, limitações, dificuldades etc., que em alguns momentos precisam ser avaliados, amparados e acolhidos a fim de que haja o encorajamento para abrir o espaço para a reflexão, a mudança e a inovação, entendendo que:

Uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para nós (RIOS, 2001, p. 46-47).

Rios (2001) postula que a reflexão não se dá de forma aleatória, e sim por *questões-limites*, por problemas diversos com os quais nos deparamos em nossa vivência. Entretanto, apenas alguns merecem a denominação de *problemas*, que são aqueles que têm um sentido especial em nossa perspectiva existencial e precisam ser “tirados do caminho”, entendendo que:

Quando superamos um problema, não o diluímos – o que fazemos é se-

guir a dinâmica de um processo, no qual há como que uma absorção, um rearranjo de elementos, e em que se vai à frente de forma nova. Não “deixamos para trás” os elementos problemáticos; levamo-los conosco de outra maneira, incorporados à existência, que é contínua (RIOS, 2001, p.47).

Assim, ao compreender, ao refletir e superar os problemas que encontramos em nosso trabalho, estamos incorporando novos valores, que vão se constituindo de forma dinâmica e ampliando nossa percepção da realidade. É nesse processo que às experiências passadas, são incorporadas novas representações, que ampliam o nosso olhar e apuram a leitura que fazemos do universo em que atuamos, o que pode ser concretizado em diversos momentos e espaços.

A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Quando cada um faz de um jeito, quando um faz, outro não, quando uns levam a sério as normas e outros não, quando uns falam e outros ficam calados, evidentemente há dispersão de energia. (Celso Vasconcellos)

A formação continuada em serviço exige um projeto de formação para organizar os encontros e as reflexões. A elaboração de um projeto de formação em serviço facilita a organização dos tempos, espaços e metodologias que irão impulsionar o processo formativo. Entendemos que sua elaboração permita a participação de todos os envolvidos, ou seja, a equipe diretiva, em especial, o coordenador pedagógico e o corpo docente, que são os principais agentes e responsáveis pela concretização das ações educativas junto aos educandos.

Por isso é fundamental que os professores participem de forma intensa de toda a elaboração do projeto,

desde o levantamento dos problemas até a organização da agenda de formação, uma vez que as ações formativas podem se mostrar como importante referência para aprimorar suas práticas e realizar as mudanças necessárias. Quanto mais próximo o projeto de formação estiver da realidade vivenciada pelos docentes na rotina de seu trabalho, maior será o impacto das ações no desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola e no aprimoramento do trabalho do professor. O sucesso dos encontros de formação depende de como essas ações formativas ajudam os professores a responder e superar os dilemas e atender a seus anseios, desejos e necessidades.

Também importante é a percepção do coordenador e demais membros da equipe gestora da unidade escolar, das questões que consideram relevantes e que não sejam apontadas pelos professores como fundamentais na formação em serviço. Quando isso ocorrer, é essencial que os aspectos apontados pela gestão sejam debatidos e questionados em sua relevância e da pertinência ou não de serem inseridos nos encontros formativos.

Nas escolas de educação básica constatamos serem mais frequentes os encontros formativos, em duas perspectivas: individual e/ou em duplas e em reuniões pedagógicas. Nos encontros individuais, costuma-se focar o debate e a reflexão em questões mais pontuais dos docentes e que merecem ser abordadas e aprofundadas, sendo que, em algumas situações, servem para, posteriormente, serem abordadas nas reuniões pedagógicas. Estas servem para contemplar questões gerais, que se apresentam como um problema para o grupo de docentes, ou parte deles, como também para planejar e avaliar ações coletivas, entre outros aspectos.

Encontros individuais e/ou em duplas entre professores e coordenação





pedagógica

É uma questão de disciplina, me disse mais tarde o Pequeno Príncipe. “Quando a gente acaba de se arrumar toda manhã, precisa cuidar com carinho do planeta”. “Que quer dizer cativar?” “É uma coisa muito esquecida” – disse a raposa, “Significa criar laços”. (Antoine de Saint-Exupéry – O Pequeno Príncipe)

A formação dos professores no contexto escolar pode ser efetivada de várias maneiras. Uma delas consiste em promover encontros individuais ou em duplas com os docentes para refletirem sobre as práticas educativas e dos projetos didáticos desenvolvidos em sala de aula, o que possibilita à coordenação um acompanhamento mais próximo do trabalho dos professores e do impacto de suas ações nos processos de ensino-aprendizagem. Tais informações, fruto de uma observação cuidadosa e criteriosa, amparada nos preceitos do projeto político-pedagógico da unidade escolar, proporcionam elementos significativos para a elaboração de relatórios que servirão como referências para dinamizar os encontros com os docentes.

Para tanto, o coordenador pedagógico pode, entre outras possibilidades, assistir às aulas para levantar os aspectos que carecem ser debatidos com os professores, pois o espaço de sala de aula é rico, plural, o que propicia o emergir de vários aspectos que auxiliarão a coordenação pedagógica na sua percepção e avaliação de como as ações educativas estão se concretizando.

Essa é uma tarefa delicada que deve ser administrada com cautela para não constranger o professor, caso contrário, este poderá maquiar a realidade de sua prática educativa e desvalorizar esse tipo de ação formativa.

No papel do coordenador pedagógico

neste tipo de atividade, quando esta se caracterizar como uma postura de um parceiro, que visa auxiliar o professor a desvelar aspectos de sua ação educativa de forma ética e pautada pelo respeito e pela descrição, os apontamentos realizados tendem a ser contemplados pelo docente como uma forma de refletir sobre sua prática.

Vale lembrar que a presença do coordenador em sala de aula merece atenção, pois:

A presença de um observador na sala de aula sempre produz alguma alteração na dinâmica da sala. O impacto diminuirá se os alunos são informados com clareza das razões da presença do coordenador pedagógico na classe e quando os alunos se acostumam com a presença do observador e passam a agir com mais naturalidade (LIBÂNEO, 2004, p. 298).

O olhar externo do coordenador é importante referência para os professores, uma vez que muitos educadores acabam incorporando uma rotina de trabalho em que pouco tempo é destinado para pensar sobre sua prática. Assim, a observação do coordenador no ambiente de trabalho do docente se apresenta como uma ação que colaboraria para desvelar aspectos que o professor não realizaria sozinho, pois:

O bom observador é aquele que sabe ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e situações. Deve desenvolver um olhar mais aguçado da realidade, apreendendo o todo e as partes, perguntando, todo o tempo, o que está por trás do que se vê e qual o significado do que se vê (LIBÂNEO, 2004, p. 297).

As mudanças só acontecem quando as contradições, inquietações e insatisfações se manifestam. As alterações se concretizam quando as pessoas reconhecem sua necessidade e se mobilizam para completar o que está inacabado, substituir algo que está inadequado ou modificar plenamente o que



já não atende ao que se destina.

Entendemos que o coordenador pedagógico democrático, como liderança legitimada pelo grupo de docentes, pode acolher as pessoas em suas dificuldades e zelar pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. É por intermédio de uma aproximação afetiva, acolhedora, que os vínculos se fortalecem e as pessoas se encorajam a revelar suas reais dificuldades, inabilidades, desconhecimentos, inseguranças e medos, sentimentos presentes nos coletivos de professores, mas que nem sempre são referendados e apresentados para serem debatidos, refletidos, superados.

Uma boa observação da prática do docente colabora para elucidar e evidenciar inadequações, incoerências etc., que, quando contempladas pelos professores com humildade e com a perspectiva de reavaliar para reorientar sua ação se constituem em um aprendizado profissional, como destaca Bueno, 1998, p. 17):

Tenho evidências de que estabeleço vínculos afetivos com os alunos, que procuro rever minhas ações, valorizar suas opiniões, relacionar aspectos do conhecimento sistematizado com as experiências vividas. Mas então por que me esquivo de constatar esta prática? Como posso questionar e analisar a formação docente sem entrar em contato com a minha própria formação e com a minha atuação em sala de aula? Estas questões, realmente, trouxeram-me inquietações, incertezas e conflitos. Considero este momento importante, pois desequilibrando minhas certezas posso ressignificá-las.

É também relevante, na observação, que o coordenador realize um bom registro da aula, material que auxiliará no debate e na reflexão. É bom que, ao assistir a aula de um professor, o coordenador considere os aspectos positivos e negativos que constatou, pois há uma tendência nos espaços educa-

tivos, principalmente nas escolas de educação básica, de valorizar ao extremo as questões que precisam ser repensadas, visto que:

Ao desconsiderar os pontos positivos da ação do professor, não há o reconhecimento de seu sucesso, e dos saberes que foi construindo em sua trajetória profissional. É difícil, durante uma observação, constatar-mos apenas questões inadequadas, elas existem sim, mas convivem com ações pertinentes, bem estruturadas e com um bom desenvolvimento. Essa é uma realidade de grande parte dos professores, que desenvolvem muitas ações de sucesso, que geralmente não são conhecidas e não são divulgadas, e que revelam os saberes e os conhecimentos advindos de sua experiência profissional (FRANCO, 2009, p. 76).

Porém, é preciso tomar cuidado nas observações, pois é comum responsabilizar apenas o professor como o único vilão do fracasso educacional, postura esta que, além de perversa e desumana, desconsidera a responsabilidade dos órgãos públicos, das condições em que esses profissionais desenvolvem seu trabalho, entre outros aspectos.

Equilibrar a avaliação dos aspectos observados, com a constatação do que deve ser repensado e das práticas de sucesso, garante uma intervenção justa e sincera para com o professor, que tende a validar os momentos de observação e dos encontros posteriores com a coordenação pedagógica para impulsionar as mudanças necessárias, visto que sente que a mediação é séria, e seu intuito é colaborar para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Esse respeito em estabelecer uma dinâmica participativa e transparente com a equipe de professores deve ser concretizado também nos parâmetros e encaminhamentos que serão realizados na observação. A participação de toda a equipe de professores e da coordenação pedagógica para construir um



roteiro de observação dos pontos que consideram relevantes serem contemplados, é fundamental para que todos validem a atividade e colaborem para seu resultado.

Franco (2009) postula que o roteiro de observação das aulas contemple e responda a algumas questões, como:

- Quais opções metodológicas são utilizadas pelo professor? Que impacto essa metodologia desencadeou nos alunos, seja na motivação para a aprendizagem, como em sua concretização?
- Como o professor organiza o espaço de sala de aula? Os alunos trabalharam em grupos ou duplas? Essa dinâmica favoreceu a aprendizagem?
- Quais recursos o professor utilizou para desenvolver sua aula? Esses recursos são adequados à metodologia e ao conteúdo desenvolvido?
- Como o professor avalia os processos de ensino-aprendizagem? Quais concepções de avaliação orientam a prática avaliativa dos alunos?
- Como o professor se relaciona com os alunos? Como os alunos se relacionam entre si?
- Há atitudes de indisciplina e/ou de violência na sala de aula? Caso ocorra, como o professor procedeu para intervir?
- Como o professor atua com os alunos com dificuldade de aprendizagem? A sala tem alunos especiais? Se tem, como o docente atua junto a eles?

Esses são alguns temas que poderão ser observados pela coordenação em sala de aula. Cabe à escola e aos

profissionais que nela atuam definir quais serão as referências que melhor atendam à sua escola, ao projeto da instituição, às características dos professores etc.

Vale lembrar que a observação das aulas e da prática do docente só faz sentido se todos os aspectos que se evidenciarem como significativos forem compartilhados com os professores em encontros individuais e, em alguns casos, em duplas, pois:

Os dados coletados e analisados deverão ser discutidos imediatamente com o professor. Se a conversa transcorrer muito tempo depois da observação, as anotações perdem seu significado, a motivação do professor fica reduzida, e os fatos e ocorrências podem ficar esquecidos (LIBÂNEO, 2004, 298).

Esses encontros são relevantes, uma vez que garantem um espaço aos professores para exporem suas dificuldades, inquietações e inseguranças no coletivo, para se posicionarem e abordarem, de forma mais discreta, as questões que para eles são relevantes e que, dificilmente, seriam tratadas em outras instâncias, e também porque:

- Atendem a uma demanda muito específica de um determinado professor;
- Proporcionam a discrição necessária para resolver problemas delicados, e para não expor o professor perante seus pares. É uma maneira de proteger a imagem do professor e de abordar questões sérias de forma ética;
- Favorecem e estimulam uma aproximação maior dos professores com a coordenação pedagógica, estreitando os vínculos, a confiança e estimulando os processos cooperativos;
- Ampliam a percepção da coordenação pedagógica do potencial de cada professor, de seus pontos

fracos, dos pontos de que devem ser observadores e que precisam de intervenção, etc. (FRANCO, 2009, p.78).

Dessa maneira, o espaço dos encontros individuais/duplas entre o coordenador pedagógico e os professores se apresenta como um momento relevante para partilhar as vivências, experiências, seja para destacar um avanço, como para relatar as decepções, pois a atividade docente é marcada por sucessos, alegrias, encontros, como também por frustrações, tristezas, fracassos, que nem sempre encontram espaços para serem pensados, revelados e para que se manifestem com liberdade.

As reuniões pedagógicas

O homem não precisa parar para dizer aquilo que deve e como deve ser feito, mas fazê-lo e realizá-lo, simplesmente. A escola precisa ocupar este espaço para que se tenham homens de ação, que sejam e que atuem sobre as coisas que aí estão. (Lizete S. B. Maciel)

A formação docente em serviço é o espaço para reflexões para que se aprofunde o debate sobre os problemas e os encaminhamentos que o grupo de professores e a equipe gestora, em especial a coordenação pedagógica, sobre os processos de implantação, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade escolar. As reuniões pedagógicas se apresentam como um espaço privilegiado para esse fim, visto que é o momento institucionalizado que o grupo tem para debater sobre seu trabalho e buscar vias para aprimorá-lo.

Esses encontros são uma realidade em grande parte das instituições de educação básica públicas e privadas, que geralmente têm um horário semanal de duas a três horas para sua realização, sendo, em grande parte das redes de ensino, lideradas pelo coorde-

nador pedagógico, que é o articulador do grupo que media os processos formativos nos encontros.

Embora tenham o potencial de articular o grupo de docentes e de propiciar a reflexão sobre os processos educativos, notamos que em algumas situações as reuniões pedagógicas não têm se desenvolvido de forma adequada, o que vai, de forma gradativa, comprometendo a percepção de sua importância nos processos formativos dos docentes. Para Franco (2010), vários fatores contribuem para a desvalorização das reuniões pedagógicas nas escolas, entre os quais aponta:

- A falta de clareza da coordenação pedagógica sobre seu papel nos processos formativos dos professores em serviço;
- A carência de ações formadoras para os coordenadores pedagógicos, tanto na formação inicial como na formação continuada;
- A percepção de algumas secretarias de educação e/ou de profissionais que atuam nesses espaços de que o papel do coordenador é de acompanhar e controlar o trabalho dos professores de forma autoritária e centralizadora;
- A atuação de diretores de escola autoritários, que dificultam e, em alguns casos, impedem a atuação da coordenação em uma perspectiva democrática;
- O desvio do papel principal das reuniões, que é a formação dos docentes, para realizar tarefas como preparar aulas, corrigir trabalhos e provas etc.

Ter a clareza do potencial transformador que os encontros coletivos entre a coordenação pedagógica e os





professores é um dos meios para que a escola consiga consolidar seu projeto. Ao proporcionar para o grupo de docentes momentos significativos para refletir sobre seu trabalho e buscar alternativas para aprimorá-lo, as reuniões pedagógicas têm o potencial de romper com a solidão e o individualismo que imperam em muitos espaços educativos.

Segundo Fullan e Hargreaves (2003), a profissão docente, há muito tempo, é tida como solitária. O isolamento dos professores limita o acesso a novas ideias e a soluções mais condizentes com seu trabalho, como também permite, embora não o produza, o conservadorismo e a resistência às mudanças e inovações no ensino.

Para os autores, o isolamento dos professores se deve a várias causas, sendo frequente a percepção de que é:

[...] uma fraqueza de personalidade que se revela em competitividade, em atitude defensiva quanto à crítica e em uma tendência de acumular recursos. As pessoas, todavia, são criaturas de circunstâncias, e, quando o isolamento é disseminado, temos de perguntar o que há em nossas escolas que tanto contribui para que ele se crie (FULLAN e HARGREAVES, 2003, p. 20).

São vários os fatores que, segundo os autores, contribuem para o isolamento dos professores. O espaço físico é um aspecto que propicia o isolamento, o que ocorre em muitos momentos e circunstâncias, pela própria especificidade da atividade docente, que se limita no espaço físico da sala de aula. A organização do espaço físico e a separação das crianças por idade, como formas de disciplinar e controlar as massas, passaram a ser práticas comuns nas escolas a partir do século XIX. Tal tradição ultrapassada de isolamento, segundo Fullan e Hargreaves (2003), persiste até a atualidade e passou a ser percebida como “normal” em mui-

tas escolas, o que dificulta romper com tal costume, pois:

O problema do isolamento tem raízes bastante profundas. A arquitetura costuma dar apoio a ele. O horário é um elemento de reforço. A sobrecarga de trabalho dá sustentação. A história legítima. [...] Simplesmente não há oportunidade, nem encorajamento para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem suas habilidades como uma comunidade (FULLAN e HARGREAVES, 2003, p.21).

Para mudar essa realidade é preciso, entre outros aspectos, resignificar as atividades coletivas, com vistas a construir um grupo coeso, cooperativo, dinâmico, que só se constitui quando se tem uma liderança que propicie o diálogo, a reflexão e que ampare sua ação coordenadora em um projeto que partilha com seus pares, com objetivos claros e referendados por todos e que, concomitantemente, contemple os objetivos individuais, que irão se viabilizar no coletivo.

Mas para que as reuniões se consolidem nessa perspectiva, acreditamos que os professores devem ser os principais agentes de seus processos formativos em serviço, para que a tendência de simples receptores de ações formadoras, presente em muitas redes de ensino e unidades escolares, seja superada. Entender a formação segundo esses preceitos é, acima de tudo, reconhecer que os saberes, vivências e experiências dos professores são elementos que têm de ser contemplados e valorizados na elaboração de um projeto de formação e, conseqüentemente, elementos essenciais para a organização das reuniões pedagógicas.

Uma das metodologias possíveis para orientar os encontros de formação é a metodologia de problematização da prática, que, segundo Berbel (1999), tem como ponto de partida a realidade vivida. Essa metodologia propicia aos



participantes observar a realidade de forma mais apurada, com o objetivo de investigar o que dessa realidade se apresenta como inconsistente, carente etc., ou seja, o(s) problema(s) que se apresenta(m) nas dinâmicas com que os professores convivem para efetivar sua prática, que “Com seu olhar atento, estão verificando o que é que há ali que precisa ser trabalhado, corrigido, aperfeiçoado” (BERBEL, 1999, p. 3).

Entre os aspectos apontados pelo grupo, irão destacar-se um ou mais problemas, que serão analisados pelo coletivo para que sejam foco de uma reflexão mais aprofundada, buscando os fatores que estão associados à situação problemática e identificando os fatores que favoreceram sua existência, com vistas a levantar os conhecimentos que têm sobre a temática em questão e definir alguns pontos para os participantes estudarem e aprofundarem a reflexão.

Berbel (1999) destaca que essa segunda etapa, a qual nomeia de “pontos-chave”, consiste em:

[...] estimular um momento de síntese após a análise inicial que foi feita; é o momento da definição do que vai ser estudado sobre o problema. É o momento de definir os aspectos que precisam ser conhecidos e melhor compreendidos a fim de buscar uma resposta para esse problema (BERBEL, 1999, p. 4).

Após esse momento, define-se a forma de estudo e as fontes, que podem ser bibliográficas (livros, revistas etc.), utilizadas quando há a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre o tema, ou por intermédio de um levantamento de dados (questionários, entrevistas etc.), quando se quer saber como alguma ação, proposta, projeto etc. está se desenvolvendo, entre outras possibilidades.

Quando o estudo do problema em

questão estiver finalizado, os:

[...] participantes comparam com as percepções iniciais, possibilitando então rever pontos que agora ficaram mais claros, mais elaborados, ou então fortalecer aspectos que antes já eram tidos assim, de forma não muito científica, mas estavam corretos (BERBEL, 1999, p. 5).

Assim, Berbel (1999) considera que se encerra a etapa da teorização, momento que prepara o grupo para a etapa seguinte, que consiste em elaborar hipóteses de solução, circunstância que exige dos participantes criatividade, pois:

[...] aquilo que se tinha e sobre o que se agia, permitia que os problemas existissem, se os alunos e professores, da maneira como já conheciam o assunto e já trabalhavam puderam perceber novos problemas [...] devem ser criativos devem superar aqueles conhecimentos e aquelas ações anteriores para poderem realizar alguma mudança naquela parcela de realidade (BERBEL, 1999, p.6).

Para encerrar o ciclo, falta aplicar as hipóteses de solução à realidade, que para Berbel (1999) é uma etapa prática, visto que a ação concreta planejada incide na realidade que deu origem ao processo de problematização com o intuito de transformar, mesmo que de forma pequena e tímida, parcela dessa realidade.

As mudanças só se efetivam quando as contradições e as incoerências se revelam, o que impulsiona a completar o que está inacabado, substituir parcialmente o inadequado ou modificar plenamente o que já não responde mais ao que se destina. Vale lembrar que uma postura voltada para a mudança gera conflitos com nossas representações e compreensões do processo educativo, que suscitam medos, inseguranças, inquietações etc., uma vez que, em grande parte das vezes, nos conduz ao inesperado, ao imprevi-



sível, nos tirando do lugar de conforto de uma falsa sensação de segurança que as práticas instituídas costumam propiciar.

É nesse contexto que o coordenador pedagógico, como liderança legitimada pelo grupo, deve atuar com o objetivo de facilitar o processo e organizar as ações e encontros formativos para viabilizar a reflexão do grupo e incentivar processos de inovação e mudança nas práticas educativas.

Problematizar a prática educativa exige uma análise aprofundada da realidade, que permite aos professores extrair os dilemas essenciais e as crenças, concepções e valores que amparam sua atuação, para que, posteriormente, busquem informações por meio de estudos, debates, reflexões etc., que permitam aprofundar a reflexão e a consciência crítica de seu papel de educador como agente de transformação, pois, como postula Freire (1996, p. 98), “Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Para tanto, é necessário que os professores façam uma avaliação de seu trabalho como um coletivo e da organização didático-pedagógica da escola, como também uma autoavaliação de sua ação em sala de aula, aspectos que serão analisados à luz dos preceitos do projeto político-pedagógico da unidade escolar e das ações e intenções explicitadas na reunião de planejamento do início do ano letivo. É no confronto entre a realidade do trabalho educativo com os sonhos, desejos e anseios do projeto da escola, que as reuniões pedagógicas ganham sentido e se apresentam como aliadas ao aprimoramento do trabalho dos professores.

Aproximar-se da realidade é um

meio para desvelar as deficiências e solidificar os processos formativos em serviço, processos estes que ganham consistência se realizados de forma democrática e são validados pelos professores, que passam a reconhecer sua importância e legitimam a ação do coordenador pedagógico, uma vez que a liderança das reuniões pedagógicas está sob sua responsabilidade.

O que se espera é que a problematização e os meios desenvolvidos para afetivá-la proporcionem a formulação de hipóteses de solução, para que os envolvidos, de forma crítica e criativa, vislumbrem alternativas de superação aos problemas encontrados, que podem ser organizados em momentos distintos.

Franco (2010) postula que as reuniões podem ser organizadas de acordo com as necessidades evidenciadas no momento. Para a organização e realização dos encontros, o autor destaca algumas possibilidades para sua efetivação: horário de estudos, o compartilhar experiências, análise e planejamento de ações e avaliação do desenvolvimento das salas e dos alunos.

Horário de estudos - No cronograma de trabalho das reuniões pedagógicas os professores e a coordenação pedagógica podem reservar momentos para a leitura e debate de textos com temáticas que precisam aprofundar seus conhecimentos.

Espera-se que os temas relacionados estejam relacionados com os problemas que impedem ou dificultam o trabalho do professor e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e que seu teor seja debatido pelo grupo, pois a pluralidade de saberes dos docentes, com formações e experiências tão singulares, colabora para o aprofundamento do debate, sendo que:

É preciso investir prioritariamente na

formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter maior compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados. O trabalho coletivo constante é uma estratégia decisiva para isto. (VASCONCELLOS, 2002, p. 123).

É no coletivo que as possibilidades de propostas de intervenção se ampliam, processo este em que todos estão em formação e são, ao mesmo tempo, formadores, o que ajuda a descentralizar a condução da reunião e a valorizar e a ampliar os saberes pessoais e profissionais dos envolvidos.

Compartilhar experiências – O compartilhar experiências consiste em uma estratégia de formação decente por meio de dinâmicas e simulações de ações de sucesso experimentadas pelos professores e são relatadas ao grupo para posterior debate.

Geralmente o professor não tem consciência do potencial das ações que desenvolve em sala de aula, sendo os momentos de compartilhar experiências uma oportunidade para que “na reflexão coletiva sobre a prática, o professor tem a possibilidade (através do registrar, explicitar, sistematizar, criticar e socializar) de tomar consciência deste saber que possui, mas que comumente não se apercebe”. (VASCONCELLOS, 2006, p. 123).

Vale ressaltar que os relatos proporcionam às pessoas o conhecimento de práticas que até então desconheciam e que podem, com as alterações necessárias com vistas a atender as especificidades de sua sala, adaptar as atividades ou dinâmicas, pois os relatos sistematizados têm o potencial de revelar:

- As concepções que o relator tem de ensino, escola e da relação professor-aluno.
- A contextualização, tomada como ponto de partida, considerando os elementos da realidade que estão na origem da experiência a ser

narrada.

- A descrição cuidadosa dos passos que envolveram a experiência dos atores envolvidos e as ações.
- A identificação dos elementos positivos e negativos envolvidos na experiência, tais como: colaborações, superações, dificuldades, barreiras, enfim, todos os elementos que favoreceram ou dificultaram o trabalho.
- A avaliação da experiência pedagógica vivida, ponderando o que permanece e o que muda no trabalho com essa experiência. (VALENTE, 1999, p. 12).

O compartilhar experiências também se mostra como um meio para que a prática seja debatida à luz de uma teoria, o que colabora para superar a dicotomia entre teoria e prática que presenciamos no discurso de muitos professores, visto que:

Negar a necessidade da teoria [...] é negar a relação entre o pensar e o fazer. As “bases” têm um saber de “experiência feito”, entretanto, do senso comum é fundamental resgatar o bom senso, resultado de reflexão e conhecimento (VALE, 1998, p. 58).

Análise e planejamento de ações – Em algumas circunstâncias as reuniões pedagógicas podem servir como o espaço para avaliar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e das ações e projetos que estão em andamento e que foram referendadas no projeto político-pedagógico e na reunião de planejamento do início do ano letivo.

O debate desencadeado em reuniões que têm esse foco mobiliza os professores para avaliar o seu trabalho, o trabalho da escola e pontuar os avanços, as adversidades e entraves que o grupo encontra para atuar e para articular ações conjuntas, projetos em comum etc. Os dados resultantes dessa avaliação e debate servem





para orientar outras ocasiões, como a escolha de textos dos pontos relevantes para leitura nos próximos encontros, entre outras possibilidades.

Avaliação do desenvolvimento das salas e dos alunos – As circunstâncias até aqui relacionadas como opções para encaminhar as reuniões pedagógicas têm como objetivo principal proporcionar momentos de reflexão sobre o processo educacional, mas não das particularidades das salas e dos alunos, que normalmente são debatidas nas Reuniões do Conselho de Classe/Série/ Ciclo.

Porém, esses encontros são geralmente realizados no final de cada bimestre, um espaço de tempo longo para se pensar sobre as dificuldades que as salas e os educandos enfrentam.

Dessa maneira, é relevante reservar algumas reuniões para que a coordenação pedagógica, os gestores e os professores façam uma avaliação dos processos de ensino-aprendizagem e das ações dos docentes com vistas a buscar alternativas para solucionar os problemas evidentes.

Os resultados desses encontros são importantes para a reunião do conselho do final do bimestre, visto que algumas ações já foram efetivadas e, provavelmente, alguns avanços no processo de aprendizagem de alguns alunos já foram conquistados, e algumas reflexões já realizadas, dados que colaboram para o aprofundamento da discussão, agora com a presença de outros atores envolvidos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada em serviço dos professores que atuam em escolas de educação básica é um dos meios para que a escola se organize e propicie aos docentes momentos de reflexão perante o trabalho educativo que desenvolvem e sua articulação com o projeto político-pedagógico da unidade escolar.

A liderança do coordenador pedagógico é fundamental para a concretização dos momentos formativos na escola, sendo fundamental que sua postura e ações estejam pautadas em princípios democráticos. Para tanto, faz-se necessária a participação ativa dos professores na elaboração de um projeto de formação que respeite seus saberes profissionais e também vise atender as suas reais necessidades para o aprimoramento de sua prática educativa.

A articulação dos tempos e espaços possíveis para a formação dos professores no contexto escolar, com encontros individuais e/ou em duplas e em reuniões pedagógicas, tem como objetivo atender aos docentes em suas necessidades específicas e em questões voltadas para ações coletivas.

Esses encontros constituem os espaços em que as ações formativas podem ser concretizadas de uma forma mais propícia, pois são poucos os momentos que a equipe de docentes tem, em sua rotina de trabalho, para refletir sobre sua própria prática e aprofundar seus conhecimentos e, conseqüentemente, propiciar aos alunos uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação.
5(2): 195-211, jul/dez,
2012

- BARROSO, J. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças na formação. In:___ BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Unesp, 2004.
- BERBEL, N. A. N. *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: UEL, 1999.
- BUENO, B. O. *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*.3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In:___ NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.
- FRANCO, F. C. *Gestão e coordenação do trabalho pedagógico na educação básica*. Mogi das Cruzes: EAD/UBC, 2009.
- FRANCO, F. C. *As reuniões na escola e a construção coletiva do projeto educacional*. São Paulo: Loyola, 2010.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FULLAN, M., HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MOGILKA, M. *O que é educação democrática?* Curitiba: UFPR, 2003.
- NÓVOA, A. *Formação continuada de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- VALE, J. M. F. Apontamentos sobre a gestão da escola pública. In:___ *Educação e formação*. Taubaté: Universidade de Taubaté - UNITAU, 1998.
- VALENTE, W. R. A formação em serviço do professor coordenador pedagógico a partir da troca de experiências e como possibilidade de produção de conhecimento. *Caderno de Formação APEOESP* v. 2, nov. 1999.
- VASCONCELLOS, C. D. S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.
- VASCONCELLOS, C. D. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*.7.ed. São Paulo: Libertad, 2006.



LEFRANÇOIS, GUY. R. *Teorias da aprendizagem.*

São Paulo: Cengage Learning, 2008.

Por Prof. Dr. Potiguara Acácio Pereira¹

papereira@superig.com.br

Guy Lefrançois, professor na Universidade de Alberta, uma renomada universidade canadense, é o autor dos principais livros da Thomson Learning, que tratam do desenvolvimento da criança e do adulto. Publica também sobre Psicologia Educacional, preocupado que é com as questões do ensino.

A obra em tela, uma tradução da quinta edição norte-americana, como a de todos os seus livros, explícita ou implicitamente, tem uma motivação não só interessante como instigante. No **Leia Isto Primeiro**, o autor afirma ir direto ao ponto e diz que “o que mais surpreende em relação a este livro é que não foi escrito por um de nós”. Ele o foi por Kongor, “um cientista behaviorista de Koros, planeta do sistema de Androneas”, que fora enviado à Terra, para um treinamento seu, e por isto “fazer um relatório sobre o estilo de vida aqui dominante”. Preparou uma série de relatórios e, antes de ir embora, deixou o que ora se publica.

Contudo, a história não para por aí. Há mais. E ao leitor, motivado ou curioso, sugiro que a acompanhe, ao longo da leitura do livro, para que não imagine “que diabos está acontecendo”.

A proposta do livro é clara – não se pode esquecer, todavia, que Kongor era um cientista behaviorista: “um levantamento e a interpretação de algumas das mais importantes teorias e descobertas da psicologia da aprendizagem. Apresenta uma visão histórica do de-

envolvimento das teorias behavioristas e cognitivas, descreve e avalia o que há de mais importante nelas, incluindo as pesquisas atuais sobre o cérebro, bem como abordagens que contemplam o conexionismo (modelos de rede neural) e padrões de memória, motivação e aprendizagem social”. Ênfase é dada “na clareza da apresentação, na relevância e implicação prática dos tópicos, de modo a manter o interesse do leitor em um nível alto”.

Um livro escrito, pensa Lefrançois, “principalmente, para estudantes da aprendizagem humana, professores, consultores, assistentes sociais, psicólogos que atuam em empresas, enfermeiras, psicólogos sociais, numismáticos, médicos, advogados, dentistas, engenheiros, donas de casa, fazendeiros, juízes, pescadores, plantadores de árvores, assopradores de vidro, **vagabundos** (o grifo é meu), poetas, filósofos, digitadores, aposentados e todos os outros interessados – **nessa ordem** (o grifo é meu).

Discute-se, pois, Aprendizagem Humana: Ciência e Teoria 1; Primórdios do Behaviorismo: Pavlov, Watson e Guthrie; Os Efeitos do Comportamento: Thorndike e Hull; Condicionamento Operante: O Behaviorismo Radical de Skinner; Psicologia Evolucionista: Aprendizagem, Biologia e Cérebro; A Transição para o Cognitivismo Moderno: Hebb, Tolman e os Gestaltistas; Três Teorias Cognitivas: Bruner, Piaget e Vygostsky; Redes Neurais: O Novo Conexionismo; Aprendizagem e Recordação; Motivação; Aprendizagem

RESENHA

LEFRANÇOIS, Guy.
R. Teorias da Aprendizagem. São Paulo:
CENGAGE Learning,
2008.

Pereira PA

¹ Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo. UNICID

gem Social: A teoria Cognitiva Social de Bandura e, por fim, Análise, Síntese e Integração.

O livro contém um Glossário muito bem elaborado, Referências para serem lidas com muita atenção, Índice Onomástico e Remissivo.

Para não deixar de mencionar algo de meu interesse, quero mencio-

nar o quadro apresentado na p. 24, que trata das Principais Divisões da Teoria da Aprendizagem – Behaviorismo, A transição: o início do cognitivismo moderno e Teorias Cognitivas.

No mais, jamais esquecer a máxima da velha senhora – *fronti nulla fides* – e dedicar-se à leitura das exatamente quatrocentas e setenta e nove páginas do livro.





Julio Gomes Almeida
Universidade Cidade de São Paulo
julio.almeida@unicid.edu.br

A educação tem ocupado lugar de destaque nas discussões que hoje se realizam no âmbito das políticas públicas. Nessas discussões, duas questões têm se destacado: a definição da educação como um direito da pessoa independente da idade; e a qualidade da educação oferecida às pessoas que procuram a escola ou que por ela é alcançada. Nesse cenário, merece destaque a movimentação que hoje se verifica em torno da educação infantil. A partir do momento em que o direito ao cuidado e educação das crianças pequenas passou a ser objeto dos sistemas de ensino, tem-se verificado mudanças significativas na forma de entendimento da função social e política dessa etapa da educação básica e na concepção de crianças e seu processo de desenvolvimento. Essa mudança tem suscitado questões importantes e, para pensarmos sobre algumas delas recorreremos à professora Zilma Ramos Moraes de Oliveira, uma referência importante no cenário brasileiro quando o assunto é Educação Infantil.

Revista @ambienteeducação: Os municípios têm dificuldade para ampliação do atendimento à Educação Infantil e dependem, em parte, dos programas federais. Como você vê esta questão?

Zilma Ramos Moraes de Oliveira: O MEC tem efetivado o PROINFÂNCIA, que é um projeto de construção de novas unidades em centenas de municípios. Isso deve ampliar o atendimento, mas em níveis ainda muito longe de atenderem à crescente demanda por creche.

Revista @ambienteeducação: Como você define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação In-

fantil? Como você vê as possibilidades efetivas de sua implementação?

Zilma Ramos Moraes de Oliveira: As DCNEI, assim como as diretrizes estabelecidas para os demais níveis da Escola Básica, são documentos mandatórios de orientação dos sistemas em relação às condições de estruturação do processo educacional. Dispõem sobre a Função da Educação Infantil, os Princípios que devem reger as decisões curriculares, as condições estruturadoras do cotidiano institucional, os campos de experiências em torno do qual devem ocorrer as aprendizagens das crianças, e o sistema de avaliação. As possibilidades de sua implementação dependem em grande parte da formação docente que requer uma nova concepção sobre a criança pequena e sua forma de aprender e desenvolver-se.

Revista @ambienteeducação: Como você vê, neste momento, a discussão sobre a Educação Infantil no documento, em discussão, do Plano Nacional de Educação?

Zilma Ramos Moraes de Oliveira: O Plano é ambicioso em relação à Educação infantil e a discussão tem apontado o quanto de concepções ultrapassadas ainda existe entre os parlamentares. Contudo, é discutindo que se faz avançar.

Revista @ambienteeducação: Quais são os maiores problemas que o Conselho Municipal de Educação de São Paulo enfrenta com relação à Educação Infantil?

Zilma Ramos Moraes de Oliveira: Um problema frequente diz respeito aos recursos às decisões de indeferi-



mento pelas DRE do sistema municipal de ensino do pedido de autorização de funcionamento de unidades privadas de Educação Infantil. Temos observado muito despreparo das mantenedoras solicitantes em relação às exigências impostas pela legislação educacional para garantir um atendimento de qualidade. Os cursos de formação de docentes e de gestores devem aprofundar o estudo da legislação, sendo importante ainda que as famílias usuárias exijam condições pedagógicas, de habitabilidade e de capacidade gerencial da mantenedora para um bom atendimento.

Revista @ambienteeducação:

Quais são os limites e possibilidades na atuação de um conselheiro municipal de educação no que se refere às políticas de Educação Infantil?

Zilma Ramos Moraes de Oliveira:

No seu papel de garantir o direito da criança a uma Educação Infantil de qualidade, cabe ao CME analisar a legislação vigente e aprimorá-la, dentre outras possibilidades no âmbito de sua atuação.

Revista @ambienteeducação:

Como você vê a formação inicial dos profissionais que atuam na Educação Infantil?

Zilma Ramos Moraes de Oliveira:

Essa formação ainda tem muito a ser aperfeiçoada. Os cursos de magistério têm privilegiado a formação para o trabalho no Ensino Fundamental e muitos deles, quando preparam docentes para trabalhar na Educação infantil, o fazem em um curto período de horas e nem sempre discutem com os

licenciandos a literatura mais recente sobre a capacidade da criança pequena aprender e as condições mediadoras de seu desenvolvimento em ambientes de educação.

Revista @ambienteeducação:

Destaque uma experiência de formação realizada que você considera referência para a Educação Infantil.

Zilma Ramos Moraes de Oliveira:

Programas institucionais de capacitação, como o ADI-Magistério de São Paulo, o PROINFANTIL do governo federal, e muitos outros, têm trabalhado as novas concepções de educar e cuidar na área e efetivado a construção de boas práticas pedagógicas com os professores que deles participam. A preocupação existente é em relação aos educadores leigos que trabalham com as crianças sem uma habilitação formal.

Revista @ambienteeducação:

Como você vê a polêmica relacionada às férias coletivas de professores que atuam na Educação Infantil?

Zilma Ramos Moraes de Oliveira:

Entendo que as crianças, mesmo os bebês, devem ter períodos de convivência familiar e que o desenvolvimento do projeto pedagógico deve ter momento para uma avaliação geral de seus resultados. Daí a suspensão das atividades com as crianças.

Revista @ambienteeducação:

Há algo que não foi perguntado, mas que você gostaria de comentar?

Zilma Ramos Moraes de Oliveira:

Não.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO:

ENVIO DE COLABORAÇÕES

As colaborações devem ser encaminhadas pelo correio eletrônico

ambienteeducacao@unicid.br . As colaborações deverão ser encaminhadas em duas formas: com a identificação e a não identificação do autor.

O documento identificado a ser anexado deverá conter:

1. Título do trabalho – deve ser digitado em negrito, alinhamento centralizado;
2. Nome do autor – deve ser digitado em negrito, alinhado à direita;
3. E-mail do(s) autor (es);
4. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos;
5. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
6. Nota de Rodapé: nome da instituição em que foi feito o estudo, título universitário, cargo do(s) autor(es);
7. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, glossário, notas explicativas, referências;
8. Dados pessoais e acadêmicos do autor ou autores (nome, endereço, telefone, instituição de vinculação, mais alta titulação acadêmica e e-mail) na ordem a figurar na publicação.

Os documentos não identificados a serem anexados deverão conter:

1. Título do trabalho;
2. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos ;
3. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
4. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, notas, referências.

Não serão aceitas colaborações que não atendam às normas fixadas.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

1. A Revista @mbienteeducação do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) tem como objetivo a publicação de artigos, entrevistas, resenhas acadêmico-científicos inéditos, produzidos no âmbito da área Educação, com a colaboração de autores brasileiros e estrangeiros.
2. Aceita-se a colaboração de artigos, entrevistas e resenhas. São admitidas colaborações de textos em português, inglês, espanhol, francês e italiano.
3. O envio espontâneo das colaborações implica automaticamente na sessão dos direitos autorais à Revista.
4. A publicação de artigos não é remunerada e sua reprodução total ou parcial é permitida, desde que citada a fonte.
5. Os artigos, entrevistas, rese-

nhas e demais colaborações enviadas serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, e não refletirão a opinião da Revista.

ANÁLISE E SELEÇÃO DAS COLABORAÇÕES

1. As colaborações serão analisadas pelo Conselho Editorial, que poderá encaminhá-las a pareceristas ad hoc. Nesses casos, não haverá identificação do(s) autor(es).
2. Os autores serão comunicados a respeito do recebimento dos trabalhos e do resultado dos pareceres.
3. Os artigos poderão sofrer ajustes, por recomendação do Conselho Editorial. Nestes casos, somente serão publicados após as incorporações solicitadas, com a devida concordância dos autores.
4. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar trabalhos que não estejam de acordo com as normas estabelecidas. E não caberá nenhum tipo de recurso sobre as decisões do Conselho.

FORMATAÇÃO

1. As colaborações podem ser gravadas em Word. Os artigos, resenhas, entrevistas devem ser digitados em fonte Times News Roman, corpo 12, espaço 1,5 e ter entre 25.000 e 70.000 caracteres, incluídos os espaços e consideradas as referências, citações ou notas, quadros gráficos, mapas etc. O Título do trabalho deve ser digitado em negrito e centralizado. O Nome do autor deve estar em negrito, alinhado à direita,

em caixa baixa, com o endereço eletrônico em itálico.

2. As resenhas devem obedecer ao limite de 10.000 caracteres. O Título do trabalho deve estar em negrito, alinhamento centralizado e o nome do autor deve estar em negrito e alinhado à direita, com endereço eletrônico em itálico.
3. Os quadros, gráficos, mapas e imagens devem ser apresentados em arquivos separados do texto, indicando-se no corpo do texto os locais em que devem ser inseridos. Devem, também, ser numerados e titulados e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem.
4. As citações até 3 linhas devem constar no corpo do texto e vir entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano e número de página. As citações que ultrapassam 4 linhas devem vir com recuo de 4cm e a letra tamanho 10. As palavras estrangeiras devem ser citadas em itálico.
5. As notas explicativas não devem vir no rodapé das páginas, mas deverão ser numeradas e aparecer antes das referências bibliográficas.
6. Se houver a necessidade de apresentar um Glossário, deve vir antes das notas explicativas.
7. As referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS

- Livros

1. Livro com um autor

SILVA, J. M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas: Papirus, 2004. 136p.

2. Livro ou capítulo com dois ou três autores: os autores são separados por ponto e vírgula

PEREIRA, P. A. ; WATANABE, O.K.; TFAUNI, F. A importância da ciência para a formação do aluno. In: MENESES, J.G.C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p.46-59.

3. Mais de três autores: indica-se apenas o primeiro, acrescentando-se a expressão *et al.*

HAAS, C. M. et al. Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: MENESES, J.G. C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p. 101-31.

4. Capítulo de Livro

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MOTA, M. G. B. (Coord.) Orientação e Mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC/SEE, 2003: p. 22-34.

- Artigo de periódicos

FURLANETTO, E. C. Formação contínua de professores; aspectos simbólicos. Psicologia da Educação, n.19, p. 39-53, 2o sem. 2004.

- Artigo e/ou matéria de periódico em meio eletrônico

ZACHARIAS, V. L. C. F. Vygotski e a educação. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acesso em: 04 mar. 2006.

- Tese/Dissertação

ALMEIDA, J. C. A intervenção impossível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. São Paulo, 2003. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

IMAGENS

1. Imagens fotográficas devem ser submetidas na forma de slides (cromos) ou negativos, estes últimos sempre acompanhados de fotografias em papel.

2. Câmaras digitais caseiras ou semiprofissionais ("Mavica" etc.) não são recomendáveis para produzir imagens visando à reprodução em gráfica, devendo-se dar preferência a máquinas fotográficas convencionais (que utilizam filme: cromo ou negativo).

3. Não serão aceitas imagens inseridas em aplicativos de texto (Word for Windows etc.) ou de apresentação (Power Point etc.). Imagens em Power Point podem ser enviadas apenas para servir de indicação para o posicionamento de sobreposições (setas, asteriscos, letras etc.), desde que sempre acompanhadas das imagens originais inalteradas, em slide ou negativo/foto em papel.

4. Na impossibilidade de apresentar imagens na forma de slides ou negativos, somente serão aceitas imagens em arquivo digital se estiverem em

formato TIFF e tiverem a dimensão mínima de 10x15 cm e resolução de 300 dpi.

5. Não serão aceitas imagens fora de foco.
6. Montagens e aplicação de setas, asteriscos e letras, cortes etc. não devem ser realizadas pelos próprios autores. Devem ser solicitadas por meio de esquema indicativo para que a produção da Revista possa executá-las usando as imagens originais inalteradas.
7. Todos os tipos de imagens devem estar devidamente identificados e numerados, seguindo-se sua ordem de citação no texto.

TABELAS

Devem ser numeradas, consecutivamente, em algarismos arábicos e encabeçadas pelo respectivo título, que deve indicar claramente o seu conteúdo. No texto, a referência a elas deverá ser feita por algarismos arábicos. Os dados apresentados em tabela não devem ser repetidos em gráficos, a não ser em casos especiais. Não traçar linhas internas horizontais ou verticais. Colocar em notas de rodapé de cada tabela as abreviaturas não padronizadas. Na montagem das tabelas seguir as "Normas de apresentação tabular e gráfica", estabelecidas pelo Departamento Estadual de Estatística da Secretaria de Planejamento do Estado, Paraná, 1983.



