

ÁLAMO PIMENTEL E MARIA COUTO CUNHA (ORG.)

Palavras *entre* cruzadas

escritos de formação de professores



EDUFBA

Palavras
entre
cruzadas

escritos de formação de professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitora

Dora Leal Rosa

Vice-Reitor

Luiz Rogério Bastos Leal



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

ÁLAMO PIMENTEL E MARIA COUTO CUNHA (ORG.)

Palavras *entre* cruzadas

escritos de formação de professores

Edufba, Salvador, 2012

2012, Autores

Direitos para esta edição cedidos à Edufba. Feito o Depósito Legal.

Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica

Alana Gonçalves de Carvalho Martins

Foto da Capa

Álamo Pimentel

Normalização

Normaci Correia

Revisão

Isadora Cal

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Palavras entre cruzadas : escritos de formação de professores /
Álamo Pimentel e Maria Couto Cunha, (org.). - Salvador :
Edufba, 2012.
283 p.

ISBN 978-85-232-0946-9

1. Professores - Formação - Brasil. 2. Ensino fundamental -
Brasil. I. Pimentel, Álamo. II. Cunha, Maria Couto.

CDD - 370.71081

Editora afiliada à



Edufba

Rua Barão de Jeremoabo, s/n - Campus de Ondina

40170-115 - Salvador - Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164 | Fax: +55 71 3283-6160

www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 7

PREFÁCIO, 9

SEÇÃO I: *Perspectivas históricas da formação de professores no Brasil*

A EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL, 13

O ENSINAR-APRENDER NA MONITORIA DE UM CURSO DO PARFOR, 31

VIVENCIANDO O PARFOR, 37

SEÇÃO II: *Dimensões antropológicas dos processos de formação de professores*

ÀS VOLTAS COM A PRODUÇÃO HUMANA DO CONHECIMENTO, 49

APRENDER OUTRAS EFICIÊNCIAS VISUAIS COM A CEGUEIRA, 69

DIFERENÇAS NEGOCIADAS ENTRE PROFESSORAS, 73

À PROCURA DE PAULO, 77

QUEM ACHA É DONO?, 81

RESSACA DAS ELEIÇÕES, 85

SEÇÃO III: *Diversidade de pensamento: desafios interculturais da formação de professores*

EPISTEMOLOGIA E EXPERIÊNCIA: DIÁLOGOS SOBRE A HISTÓRIA E CULTURA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA, 91

SEÇÃO IV: *Subjetividade e formação de professores*

ESCOLA, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS SUBJETIVOS, 121

PIAGET NO COTIDIANO DA ESCOLA, 135

A SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR, 149

VIOLÊNCIA E DROGAS NA ESCOLA, 153

SEÇÃO V: *Cotidiano escolar e formação de professores*

PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
O FAZER EDUCATIVO NO COTIDIANO ESCOLAR, 159

AValiação ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A SUA PRÁTICA NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM, 171

SEÇÃO VI: *Contribuições do pensamento social
para a formação de professores*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO SEMPRE ATUAL, 181

CONTRIBUIÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA PARA PENSAR A ESCOLA BRASILEIRA
NA ATUALIDADE, 185

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA SEGUNDO DOCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS
E PRIVADAS: UMA LEITURA A PARTIR DE GRAMSCI, 201

ANALISANDO A INSTITUIÇÃO ESCOLAR, 213

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NA PERSPECTIVA GRAMSCIANA: LUZES SOBRE
A ESCOLA NA ATUALIDADE, 223

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: UMA LEITURA A PARTIR DAS CONCEPÇÕES
DE LOUIS ALTHUSSER, 233

MARX E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, 243

SEÇÃO VII: *A palavra como manifesto de afirmação histórica
das autorias docentes*

A TRADIÇÃO DE SE MANIFESTAR A FAVOR DA ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 257

MANIFESTO CONTRA A FALTA DE INFRAESTRUTURA
NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 261

MANIFESTO CONTRA A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 263

CARTA AO QUERIDO AMIGO E COMPANHEIRO ANÍSIO TEIXEIRA, 265

MANIFESTO EM DEFESA DA ESCOLA INTEGRAL, 267

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI E AS PROPOSTAS DO
MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932, 269

CARTA AOS SIGNATÁRIOS
DO *MANIFESTO DOS PIONEIROS DE 1932* – PARTE I, 271

CARTA AOS SIGNATÁRIOS DO
MANIFESTO DOS PIONEIROS DE 1932 – PARTE II, 273

MANIFESTO DOS PROFESSORES:
TODOS PELA INCLUSÃO SOCIAL, COM RESPONSABILIDADE, 275

SOBRE OS AUTORES, 277

APRESENTAÇÃO

Os escritos que compõem esta obra resultam de um esforço coletivo em expor os desdobramentos textuais das práticas de formação de professores, durante o primeiro ciclo de atividades do Plano Nacional de Formação de Professores do Ensino Fundamental (PARFOR) na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Professores e professores-cursistas implicados na formação com ênfase na Licenciatura em Pedagogia apresentam os resultados das suas produções em sala de aula. Os textos foram organizados segundo as temáticas que orientaram seus estudos nos diferentes componentes curriculares que correspondem à introdução aos fundamentos da Educação. As temáticas e os componentes curriculares de referência que dão corpo à obra são as seguintes: a) Dimensões antropológicas dos processos de formação de professores (Antropologia da Educação); b) Diversidade de pensamento: desafios interculturais da formação de professores (História e Cultura Africana e Afro-brasileira); c) Subjetividade e formação de professores (Psicologia da Educação); d) Cotidiano Escolar e Formação de Professores (Organização da Educação Brasileira); e) Contribuições do pensamento social para a formação de professores (Sociologia da Educação); f) A palavra como manifesto de afirmação histórica das autorias docentes (História da Educação). A sequência inicial de textos – que está ancorada no tema: Perspectivas históricas da formação de professores no Brasil – é de autoria da equipe que coordena o curso de Licenciatura em Pedagogia no âmbito do PARFOR/

UFBA e lança um amplo olhar sobre os caminhos e descaminhos da história do investimento público na formação de professores no Brasil. As experiências da sala de aula buscaram flexibilizar tempos e espaços do currículo do PARFOR para alcançar novas compreensões sobre a Educação como um desafio de afirmação da palavra dentro e fora dos espaços institucionais de ensino e aprendizagem.

Desde o título (que sugere um entrecruzamento de palavras) as ferramentas de formação de que trata o livro buscam tornar a indissociabilidade entre teoria e prática como uma exigência de afirmação da palavra-educadora. Os textos revelam experiências sob pautas conceituais que lhes conferem algo mais do que uma descrição daquilo que foi feito em sala de aula. As coletâneas expostas nesta obra oferecem panoramas amplos da possibilidade de abrir e ampliar a experiência educativa através da compreensão de que escrever junto desafia o compromisso de sentir-pensar-fazer junto; e amplia desejos e práticas daqueles que compreendem a Educação para além de uma relação entre aquele que ensina e aquele que aprende. É nessa perspectiva que o coletivo de autores desta obra é também um coletivo de aprendizes da difícil e desafiadora tarefa de transformar a Educação em um campo rico e multifacetado de expansão da vida social.

PREFÁCIO

Em 1946, ano de criação da Universidade Federal da Bahia, o nosso estado contava com 75% da sua população formada por analfabetos. Poucas escolas, poucos professores, muitos dos quais leigos, pouquíssimos estudantes.

Nestas seis décadas em que a UFBA se consolidou como uma das principais instituições públicas de educação superior do Brasil, o cenário da educação básica brasileira também mudou com a universalização do Ensino Fundamental e a ampliação do alunado do Ensino Médio.

No entanto, persistem muitos dos problemas da nossa educação e da nossa escola pública, como por exemplo, a permanência na escola, a qualidade da educação, a formação dos professores, o que exige das instâncias governamentais a implementação de políticas públicas para o enfrentamento dessa problemática.

Comprometida com a melhoria da qualidade da Educação Básica, a UFBA participa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) oferecendo, dentre outras, uma Licenciatura Especial em Pedagogia destinada a professores da rede pública desse nível de ensino que ainda não têm a formação adequada conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Esta coletânea, organizada pelos professores Álamo Pimentel e Maria Couto Cunha, professores dessa Licenciatura, é assim um testemunho da qualidade do curso e dos resultados do trabalho que vem sendo realizado pela Faculdade de Educação da UFBA com esses

professores que têm um saber construído na experiência cotidiana da sala de aula e que o retomam, em outra perspectiva, no diálogo com o saber construído no espaço acadêmico universitário.

Professores, monitores, alunos da Licenciatura Especial em Pedagogia em textos individuais ou em grupo narram suas experiências na construção do curso, analisam a contribuição das disciplinas na sua formação, apontam suas descobertas, seu enriquecimento pessoal e profissional.

Nossos professores-estudantes buscaram nos clássicos da História da Educação, da Antropologia e Sociologia da Educação, da Psicologia da Educação, dentre outras matérias, os elementos para construção dos seus textos, apresentados inicialmente como trabalhos acadêmicos dessas disciplinas e em seguida retrabalhados para serem incluídos nesta coletânea.

Assim, estudaram Anísio Teixeira e têm clareza de que na sociedade democrática a educação não deve ser entendida como um privilégio de classe, mas como um direito de todos, uma obrigação do Estado e o seu papel como professor na escola pública.

Do mesmo modo, analisaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, buscando construir seus próprios manifestos em função de sua experiência de sala de aula e dos novos saberes que constroem como estudantes desta Licenciatura em Pedagogia.

Enfim, vê-se que cada uma das disciplinas que integram o currículo contribuiu para adensar a formação desse professor-estudante, possibilitando-lhe tomar a educação, sua escola e sua prática como objetos de investigação e certamente melhor compreender seus alunos e seu próprio trabalho docente cotidiano.

Entendo que cada um dos textos que integram a coletânea *Palavras-entre-cruzadas: escritos de formação de professores* contribui para que pensemos a Educação Básica e a formação dos seus professores. Contribui também para reforçar os laços entre a Educação Superior e a Educação Básica e sem dúvida para nos lembrar das responsabilidades da universidade pública na construção da escola pública brasileira democrática e de qualidade.

Dora Leal Rosa

SEÇÃO I

Perspectivas históricas da formação de professores no Brasil

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecerem entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais.

(O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932)

A EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL¹

MARIA COUTO CUNHA

Este trabalho analisa de forma sumária o desenvolvimento das políticas de formação do magistério da Educação Básica no Brasil a partir das obras de alguns autores, desde o período colonial até a presente década, reportando às medidas adotadas nesse percurso pelo governo e aos debates em torno desta questão nos meios acadêmicos entre educadores e entidades representativas dos professores e setores governamentais. Pela discussão presente no texto ficam evidentes a descontinuidade, as incertezas e a multiplicidade de posicionamentos em relação aos necessários perfis de egressos e da organização dos cursos de formação. Ao lado disso a questão pedagógica, ausente no início desse período, passa a ocupar lugar central nas reformas desde a década de 1930, embora não encontre encaminhamento satisfatório até os dias de hoje. Em termos quantitativos, medidas adotadas nas políticas a partir da primeira década do presente século sinalizam um grande esforço do

1 Grande parte deste texto foi originado de um dos capítulos do Relatório 2, elaborado por Maria Couto Cunha e Michele Cemin, da pesquisa “A Problemática da Formação e Profissionalização do Magistério da Educação Básica no Brasil”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e concluída em setembro de 2010.

governo brasileiro rumo à promoção da formação dos docentes da Educação Básica, sobretudo para as classes de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, através da formação em serviço daqueles professores ainda não titulados. No final, o texto reporta à implementação dessas medidas refletindo um pouco sobre a experiência da autora na coordenação de um curso dentro do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, precisamente criado para este fim.

Do Brasil Colônia ao final do Império

A questão da formação de professores para a educação básica sempre esteve presente nos países ocidentais. No entanto, a necessidade dessa formação exigiu uma resposta institucional na Europa apenas no séc. XIX, após a Revolução Francesa, quando foi colocado o problema da expansão da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação das Escolas Normais para formar professores para a escola pública, gratuita e para todos. A primeira iniciativa foi proposta pela Convenção instalada em Paris (1795). Criam-se as primeiras escolas na França, que depois se espalham pela Itália, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, ao longo do séc. XIX.

No Brasil, durante toda a Colônia, passando pelos colégios jesuítas e aulas régias até a criação dos primeiros cursos superiores, não havia preocupação com a formação de professores. A questão da formação de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita sobre a organização da instrução pública. (SAVIANI, 2009) Saviani identifica, na história da formação de professores no Brasil, alguns períodos que se caracterizam por determinadas tendências de organização e estrutura didática dos cursos que revelam o pensamento das classes dirigentes em cada época.

De 1827 até o final do século XIX tem-se um período que Saviani identificou como de Ensaios Intermitentes de formação de professores. Esse período inicia com o dispositivo da Lei de Escolas

das Primeiras Letras. É através de uma lei promulgada em 15 de outubro de 1827 que a preocupação com a formação docente aparece pela primeira vez. A lei determinava que fossem criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos do Império e que fossem efetuados exames de admissão de mestres e mestras, apesar dos debates na Câmara sobre a dispensa das mulheres em tais exames. Ao determinar o ensino mútuo, essa lei, no art. 4º, estipula que os professores deveriam ser treinados nesse método de ensino às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias.

Após o Ato Adicional de 1834, as províncias, que passam a ter a responsabilidade com a instrução primária, começam a adotar para a formação de professores o modelo seguido pelos países europeus – Escolas Normais. A partir disso, o Governo Central passou a responsabilizar-se pelo ensino em todos os graus na capital do Império e do superior em todo o país. Às províncias restou a instrução primária e secundária em seus territórios. Niterói foi a localidade onde se instalou a primeira Escola Normal do país, em 1835. No Rio de Janeiro a Escola Normal se destinava àqueles que desejavam ser professores primários e aos que já exerciam a profissão de professor e que ainda não haviam recebido instruções nas escolas mútuas. A escola seria regida por um diretor já atuante como professor, sendo que o currículo contemplaria: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia e princípios da moral cristã. Como pré-requisitos para ingresso, bastaria ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever. (TANURI, 2000)

Outros estados da Federação passam a implantar escolas congêneres, seguindo o exemplo do Rio de Janeiro, a exemplo da Bahia, Mato Grosso, São Paulo e outros. No entanto, essas escolas tinham existência intermitente. Fechavam após um período de funcionamento, sendo que algumas voltavam a ser reabertas, sem segurança de continuidade, mantendo-se ao sabor das decisões dos dirigentes. Essas escolas preconizavam uma formação específica, guiadas pelas

coordenadas pedagógico-didáticas. Mas, contraditoriamente, nelas predominavam a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Seus currículos eram semelhantes ao das escolas das primeiras letras. Com isso, desconsideravam, de fato, o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009)

Deve-se acrescentar que as Escolas Normais não obtiveram maior êxito não apenas pelas precárias instalações, mas, também, devido à falta de interesse pela profissão que apresentava remuneração baixa.

O insucesso das Escolas Normais levou alguns presidentes de províncias a rejeitá-las como formação docente, os quais aderiram ao modelo austríaco ou holandês em que futuros profissionais educativos aprendiam o ofício com os professores já atuantes na área. No Brasil, a Escola Normal não apresentou nenhum movimento notável, razão porque as instituições eram pouco conhecidas. Ao final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma Escola Normal pública. Às vezes as províncias apresentavam duas Escolas Normais, uma para o sexo feminino e outra para o masculino, com dois a quatro anos de estudos, geralmente três. Restava para a República a melhoria na capacitação do profissional do magistério primário. (TANURI, 2000)

Com o início da República

Entre o final do século XIX e o início do período republicano, registram-se o estabelecimento e expansão dessas Escolas Normais. Para Saviani (2009), o padrão de organização de funcionamento dessas escolas passa a ser fixado seguindo a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo em 1890. Os planejadores paulistas defendiam a reforma do plano de estudos das Escolas Normais que deveriam seguir dois vetores; a) enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores a esse período de estudos e b) ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação

da escola-modelo, anexa à Escola Normal, tornando-se referência em todo o país.

Tanuri (2000), por outro lado, destaca que a República trouxe pouca mudança no setor educacional. O interesse oligárquico passou a ser instaurado, e esse segundo modelo constitucional atendia aos interesses dos grupos dominantes das regiões dos exportadores e produtores de café. O modelo educacional dessa época gerou pluralidade nos diferentes estados e nada foi feito em relação à educação popular. Essa responsabilidade pela Educação Primária gerou desequilíbrios financeiros nas províncias e, conseqüentemente, fez com que ocorressem movimentos em busca da participação do Governo Central, principalmente, em questões envolvendo as Escolas Normais. Assim, a Primeira República foi marcada pela criação de leis que incluíam a participação da União no setor educativo. Isso foi incentivado por movimentos nacionalistas provenientes da Primeira Guerra, passando a serem criadas escolas normais-modelos nos estados. Porém, esse movimento de participação do Governo Federal no Ensino Normal e Primário não chegou a se concretizar e os estados se organizavam de acordo com os seus próprios sistemas. O Estado de São Paulo, com seu modelo progressista, apresentou um ensino que serviu de referência a muitos outros estados e permaneceu durante os primeiros 30 anos de República.

Nesses primeiros anos de República destacam-se as influências filosóficas científicas nos currículos e a introdução do método intuitivo de Pestalozzi, principalmente nas escolas paulistas. Mas não foram atingidas as metas dos reformadores paulistas. Os cursos complementares de formação não atingiram o objetivo de integralizar o primário e o secundário e criaram uma dualidade de escolas de formação de docentes. Posteriormente, todas as Escolas Normais se unificaram e passaram a funcionar de acordo com o modelo das mais elevadas.

Em relação aos cursos complementares, o modelo de educação passa a ter dois ciclos, elementar e complementar ou superior com características do modelo europeu, sendo esse último preparatório

para o normal. O curso complementar era a ligação entre a Escola Primária e a Normal, e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação.

Após a Primeira Guerra inicia-se uma preocupação com a educação nos âmbitos nacional e internacional, ocorrendo uma iniciativa estadual de difusão e remodelação do ensino. O movimento escolanovista cria elementos para uma reflexão crítica dos modelos de Escola Normal existentes. Nesse sentido, as reformas são voltadas para a formação técnico-profissional a fim de contemplar diversas especialidades do docente.

Ao final da Primeira República, o Curso Normal oferecia um currículo voltado para a área profissional e um ensino com um número maior de ciências e mais humano. Esse caráter mais profissional deixava o currículo livre de ter conteúdos exigidos para o ingresso ao secundário fundamental e passou a ser adotado por diversos estados depois de 1930. Com isso, iniciou-se uma tomada de consciência do papel do Estado para com a educação e seu papel social relacionado à escola. (TANURI, 2000)

Para Magali de Castro (2007), no início do século XX os professores das escolas primárias eram formados, via de regra, nas Escolas Normais e os diretores das escolas eram recrutados entre os mais experientes ou indicados por políticos, não sendo necessário outro curso.

A vez dos institutos de educação e das faculdades de educação

Apesar da expansão desse padrão de organização, o ímpeto reformador dessas escolas se arrefeceu. Isso fez com que elas continuassem centradas no domínio do conhecimento a serem transmitidos. Porém, uma nova fase se abriu com a criação dos institutos de educação como espaço de cultivo da educação, encarados não como lugar de ensino, mas, também, da pesquisa. Duas experiências foram marcantes; a do Distrito Federal (Rio de Janeiro), concebido

por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho, e o de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo, ambas as experiências inspiradas nos princípios da Escola Nova. Com o Decreto 3810 de 1932 foi transformada a Escola Normal em Escola de Professores, introduzindo novas matérias no currículo. Os institutos caminhavam para consolidar um modelo pedagógico-didático de formação docente que permitia a correção das insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais. Com as reformas de Francisco de Campos, tão logo foi criado o Ministério da Educação e Saúde, as escolas de formação de professores começavam a inserir na sua composição os laboratórios de pesquisa e experimentação em metodologia do ensino. Tais escolas funcionavam como centro de irradiação das ideias da Escola Nova. Junto a elas, as escolas anexas e o laboratório de Psicologia Educacional introduziam inovações no processo de formação desses profissionais.

Castro (2007) chama a atenção que através do Decreto 19.852, de 1931, o Governo passa a legislar especificamente sobre a Universidade. De acordo com o modelo fixado pela reforma de Francisco de Campos, foi criada a Universidade de São Paulo (1934) que previu a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e uma Faculdade de Educação, pioneira no sistema universitário. Conforme já mencionado, na Universidade do Distrito Federal projetada por Anísio Teixeira, estava prevista uma Escola de Educação para formar a cultura pedagógica nacional, formação do magistério primário e do futuro técnico em educação. Essas propostas representaram grandes avanços na época e um ambiente propício para a consolidação de um modelo de formação de professores, inclusive sob o formato de cursos de nível superior.

Esse é um período que se caracteriza pela organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciaturas e consolidação das Escolas Normais, período este que prevalece até 1971. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e o de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o de São Paulo incorporado à USP e o carioca à Univer-

cidade do Distrito Federal, criada em 1935. É sob essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do Decreto 1190 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, servindo como referência para todo o país, dando origem ao esquema 3+1, organização adotada para os cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros para formar professores para as disciplinas do secundário e os segundos para formar professores para exercerem a docência nas Escolas Normais. Antes desse modelo existiam as escolas experimentais que forneciam uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. O esquema 3+1 fez perder essa origem dos cursos de formação.

O Curso Normal também sofreu mudanças com o Decreto-lei 8.530 de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal) que o levou a ter uma simetria com os demais cursos de nível secundário, ficando dividido em dois ciclos, o que correspondia ao ginásial e o que correspondia ao colegial. No entanto, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional, garantido por um currículo composto por disciplinas, sendo dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação resultou em uma solução dualista: a) as licenciaturas que passaram a ser fortemente marcadas pelos conteúdos cultural-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância; e b) o curso de pedagogia que se apresentava marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora com conteúdo didático-pedagógico, este tendeu a ser interpretado com um conteúdo a ser transmitido aos alunos, ao invés de ser assimilado teórico e praticamente. (SAVIANI, 2009)

A Lei Orgânica do Ensino Normal não apresentou grandes avanços no contexto educacional e continuou a ser ministrado em dois ciclos. Um, destinado à formação dos regentes do Ensino Primário, com duração de quatro anos e realizado nas Escolas Normais Regionais, e o outro, que formaria o professor primário com

duração de dois anos e realizado nas Escolas Normais ou Institutos de Educação.

Pouco tempo depois de ser aprovada, a Lei Orgânica do Ensino Normal fez voltar aos estados e ao Distrito Federal a responsabilidade de organização de seus sistemas de ensino. Assim, os estados passaram a ter a liberdade para atuar e regular suas modalidades de ensino. A maioria dos estados seguiu como referência o que decretava a Lei Orgânica e um padrão semelhante de formação se firmou em todo o país.

Muitas críticas pautaram a respeito desse modelo e tentativas de modernização do ensino das escolas média e superior atingiram também o Ensino Primário e a formação dos seus docentes. Criou-se então o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), resultante de um acordo entre MEC/INEP e a USAID com o objetivo de auxiliar os docentes das escolas normais. (TANURI, 2000)

A formação de professores para a educação básica a partir das leis de diretrizes e bases da educação nacional

A Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) do país padroniza a educação brasileira e estabelece a formação dos professores para o Ensino Primário através do Curso Normal. Não se fazia referência ao nível superior. A formação de orientadores, inspetores e supervisores deveria ser feita, por essa lei, pelas Faculdades de Filosofia, em cursos especiais. Em 1962, o Parecer 251 de Valmir Chagas estabelece as bases para o funcionamento dos cursos de Pedagogia, fixando um currículo mínimo com a previsão de egressos em licenciatura e em bacharelado. O parecer 374/62 estabelecia currículo mínimo para o curso especial de orientação educacional.

Em 1968, no período da ditadura militar, acontece a reforma universitária, com a Lei 5.540 seguindo-se outro parecer de Valmir

Chagas (252/69) que direciona o curso de Pedagogia para as licenciaturas, eliminando o bacharelado. A partir desse parecer, o curso de Pedagogia passa a formar professores para o Ensino Normal e os especialistas nas áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção nas escolas e nos sistemas de ensino.

Os condicionantes do regime militar que experimentou o Brasil nesse período levaram a mudanças também no processo de formação de professores para o ensino elementar. A mais importante mudança a partir da Lei 5692/71 foi a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de magistério. Dessa forma, na nova estrutura desaparece a Escola Normal e a transforma em habilitação específica do 2º grau. Um pouco depois, o Parecer 349/72 organiza o curso em duas habilitações: a primeira, com três anos de estudos, para o ensino da primeira a quarta séries, e a segunda, com quatro anos, para o ensino da quinta e sexta série.

Essa nova fase de organização da formação dos professores suscitou muitas críticas. A queda de matrículas e o descontentamento em relação à desvalorização da profissão levaram o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais a realizarem medidas para reverter esse quadro. Assim, a evidência dos problemas gerados com esta simplificação fez o governo lançar o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) – tentando revitalizar as Escolas Normais. Esse foi um projeto descontínuo que teve alcance restrito. Para as quatro últimas séries do primeiro grau, a lei previu a formação em nível superior através das licenciaturas curtas ou plenas. O curso de Pedagogia, além de formar professores para os cursos de habilitação específica para o magistério, passa a formar os especialistas em educação.

A partir dos anos 1980, dados os descontentamentos em relação a esse modelo de formação docente, desencadeou-se um movimento entre os educadores, entidades profissionais, classe estudantil e outros segmentos da sociedade pela reformulação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura, que fez adotar o princípio da docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da

educação, que se somou aos debates em torno da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, movimento este que perdura até os nossos dias.

Com relação à Pedagogia, nessa década, verifica-se que os cursos deixam a ênfase de formar especialistas, para formar generalistas. A formação para as demais licenciaturas seguem com o esquema 3+1, o que vigora até os nossos dias, embora um movimento para que seja revista tal estrutura se apresenta latente. Nesse período, foram desenvolvidos seminários e outros eventos entre o MEC e educadores em nível nacional e regional para dar andamento a essas discussões. Em 1983, em um encontro nacional realizado em Belo Horizonte, foi criada a Comissão Nacional de Reformulação dos cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), que passou a se reunir com frequência para debater os rumos da formação – entidade esta que se transforma, em 1990, na Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação (ANFOPE), que passou a reunir-se a cada dois anos, debatendo os rumos da formação de professores e estabelecendo princípios para a estruturação dos cursos de formação dos profissionais da educação. Tal entidade se mantém no cenário até os nossos dias. Em 1986 o parecer da conselheira Eurides Brito da Silva sinaliza a necessidade de se redefinir o curso de Pedagogia, sugerindo sua direção para a formação de professores primários em nível superior.

Muitos são os pontos divergentes nesse debate, considerando as várias tendências em termos dos formatos dos cursos de formação de professores. A mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) estabelece no seu artigo 62 que “[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. (BRASIL, 1996, p. 281) Assim, uma nova instituição no programa de ensino se criava ao mesmo tempo em que parecia que se desconsideravam os cursos de Pedagogia que preparavam os profissionais para atuarem com educação infantil e séries iniciais. O art. 63 da nova LDB traz que

os Institutos Superiores de Educação (ISE) deveriam manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”.

A partir da aprovação da LDB (9394/96) as discussões se acirraram principalmente no que diz respeito ao lócus dessa formação. Para alguns autores, a LDB faz um nivelamento por baixo e a formação passa a ser feita em cursos aligeirados e de baixo custo. Tal situação neste sentido faz uma verdadeira reviravolta na formação dos professores para os anos iniciais da Educação Básica, definindo como prioritária a formação, em nível superior, de todos os professores, mas considerando como formação mínima o curso de nível médio, conforme continuidade do artigo 62.

[...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério, na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 281)

O artigo 64 dessa Lei aponta o curso de Pedagogia como instância de formação dos profissionais de educação para as tarefas não docentes:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação, a critério da Instituição de Ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 281)

A formação de gestores e especialistas em educação, uma das questões discutidas nessa década, dizia respeito à inadequação dos cursos ao mercado de trabalho para o pedagogo. Enquanto o curso de Pedagogia continuava a formar nas habilitações tradicionais (Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Magistério), o mercado de trabalho do pedagogo já se configurava

de forma diferente, situação que ainda permanece nos dias atuais. Quanto à formação docente, a nova perspectiva de formação de todos os professores em nível superior altera o estatuto do Curso Normal de Nível Médio, principalmente quando esta mesma lei estabelece no Parágrafo 4º do artigo 87 que “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. (BRASIL, 1996, p. 287)

E, para formar os professores da Educação Básica, essa lei estabelece que sejam criados os Institutos Superiores de Educação, que deveriam manter cursos de formação de professores, inclusive o Curso Normal Superior. Registra-se em todo o país uma corrida por esses cursos, o que incentivou o crescimento do número deles pela iniciativa particular. Com isso os Cursos Normais de Nível Médio foram sendo desativados na contramão da expansão dos Cursos Normais Superiores.

As discussões e os novos encaminhamentos do governo sobre a formação de professores da educação básica

Essa contingência fez surgir um debate sobre a coexistência entre os Institutos Superiores de Educação e os cursos de Pedagogia, principalmente pelo fato de os primeiros serem a instância preferencial para a formação de professores, segundo a legislação. Essa polêmica perdurou por algum tempo até a aprovação das Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, aprovadas através da Resolução nº 1 do CNE/CP, em 15 de maio de 2006, que define como atribuição básica do curso a formação de professores, ampliando o conceito de docência que extrapola a sala de aula e envolve a participação na gestão e em todas as atividades escolares. O curso de Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade

Normal, nos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL. CNE, 2006). Esta mesma resolução faculta aos Cursos Normais Superiores serem transformados em cursos de Pedagogia. Para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a exigência da legislação é a formação superior específica, sendo que o Conselho Nacional de Educação tem emitido pareceres e resoluções fixando as diretrizes curriculares segundo cada área específica.

As polêmicas em torno da estruturação dos cursos de formação continuam presentes nos meios acadêmicos, políticos, nas entidades dos profissionais da educação e nas agremiações estudantis, mantendo aceso nos nossos dias o debate em torno do aperfeiçoamento das estruturas dos cursos de forma a fornecer um ensino adequado aos perfis dos profissionais do magistério que a sociedade está a exigir.

Nesse sentido, a formação em nível superior dos docentes continua a ser um grande desafio para os educadores. Apesar de ser um avanço no campo educacional, nos locais onde há instituições superiores de preparação de docentes teme-se que ocorra um padrão inferior de qualificação do profissional àqueles exigidos pelas universidades. Espera-se que as conquistas já conseguidas pelos cursos de Pedagogia e de nível médio de formação, ainda existentes, sejam de alguma forma fortalecidas e qualificadas.

Verifica-se que o percurso da formação de docentes para a Educação Básica tem sido caracterizado pela descontinuidade, incertezas e multiplicidade de posicionamentos diante de tais perfis e de organização dos cursos. Ao lado disso, a questão pedagógica, ausente no início, penetra ocupando lugar central nas reformas desde a década de 1930 até os dias atuais.

Deve-se acrescentar que uma série de atos governamentais a partir de 2006 vai incrementar o movimento em prol da implantação de cursos de formação como uma política de Estado: O Decreto nº 5.800/06 cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), numa perspectiva de promover a implantação de programas de

formação de professores, utilizando os benefícios da Educação à Distância. Tendo como base o aprimoramento da educação à distância, o sistema da UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior. Também o Decreto nº 6.755/09 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, via regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. Esse decreto, portanto, abre um leque de oportunidades para o desenvolvimento de programas de formação de professores em serviço, das redes públicas de ensino. Observa-se que tais programas no país estão em plena fase de implantação e implementação. Na sua operacionalização é utilizada a Plataforma Freire, que permite as inscrições dos professores sem a titulação adequada para o exercício da docência em cursos de graduação, ou ainda, a inscrição em nível de aperfeiçoamento ou especialização – *latu sensu*. Alguns autores já tem se posicionado sobre eles. Na opinião de Íria Brzezinski (2009), por exemplo, é necessário superar a ideia simplista de propor soluções para a área de formação de professores sustentada na equação entre oferta e demanda e construir outras relações, entendendo o referido sistema como uma articulação orgânica entre ações, programas e políticas que contemplem desde a formação dos formadores até os componentes de valorização e profissionalização docente.

Percebe-se que, visando à melhoria do campo educacional, o MEC vem criando programas voltados à formação continuada dos profissionais de Educação. Dessa forma, as ações dirigidas à formação do magistério vêm avançando no sentido de atender às necessidades educacionais, tanto no processo educativo de ensino quanto da gestão desse processo em suas várias funções. No entanto, pode-se afirmar que ainda há um grande caminho a percorrer para

que tenhamos uma educação condigna da população brasileira, começando pela formação e valorização do professor.

Primeiras aproximações sobre a experiência de implantação de um curso de formação de professores através do PARFOR

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) adere ao Programa PARFOR, implantando, a partir do segundo semestre de 2010, oito cursos de formação de professores em serviço das redes estadual e municipais: Licenciatura em Pedagogia para professores em exercício de redes municipais e estadual que ministram aulas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em Biologia, em Física, em Química, em História, em Matemática, em Letras e em Geografia para o ensino dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a orientação dos seus órgãos superiores e com recursos repassados pela CAPES somados a recursos próprios, essa Universidade vem desenvolvendo os projetos de formação com o formato modular e atentando às diretrizes curriculares nacionais traçadas para esses cursos. No caso do curso de Pedagogia, muitos são os desafios para adequar o projeto pedagógico do seu curso às condições estabelecidas pelo Programa, sobretudo com relação à duração do curso, ao montante dos recursos repassados, ao financiamento de algumas ações. Por seu turno, os professores têm somado esforços para ministrar as suas aulas, levando em conta as especificidades do alunado e têm alcançado muito sucesso nesta empreitada. Pelos seus depoimentos, as experiências de trabalhar com essa demanda que já traz uma prática docente têm sido enriquecedoras, conforme demonstram os textos apresentados nesta coletânea.

A interação da coordenação do Programa com os coordenadores dos cursos, com a equipe de professores, com os alunos monitores e com os próprios alunos dos cursos tem proporcionado um exercício de aprendizagem e criatividade, levando com que alguns princípios pedagógicos tão caros sejam plenamente atendidos. As reflexões

sobre o processo de construção do conhecimento, sobre as lições que se podem aprender a partir dos conteúdos teóricos referenciados com as práticas cotidianas no processo de ensino, levando em conta as múltiplas experiências acumuladas dos sujeitos envolvidos, tem atestado a pertinência de se lutar por uma política de formação, mesmo que marcada com enormes dificuldades, tanto por parte dos setores responsáveis pela oferta da formação como, principalmente, por parte dos alunos que continuam com as suas obrigações docentes e com tempo reduzido para os estudos.

Refletindo sobre tais resultados iniciais de um curso desse Programa, podemos inferir que, embora exista um grande caminho a percorrer para que tenhamos uma educação condigna da população brasileira, começando pela formação e valorização do professor, podemos de algum modo sinalizar que tais iniciativas da política de formação se encontram no caminho certo.

A coordenação do curso teve como complemento importante de sua atuação os trabalhos de duas alunas do curso regular de Pedagogia da Universidade, que desempenharam a função de monitoras da turma, exercendo a intermediação entre coordenação e professores, professores e alunos, coordenação e alunos. Os textos que se seguem refletem os ganhos em termos de aprendizagem e amadurecimento acadêmico dessas alunas em participar desta experiência.

Referências

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1.

BRASIL. CNE/CP. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2010.

BRZEZINSKI, Íria. Anfope. *Revista Pesquiseduca*, Santos, v. 1, n. 2, p. 151-156, jul./dez. 2009. Entrevista concedida a Maria de Fátima B. Abdália.

_____. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre: ANPAE, v. 23, n. 2, p.199-227, maio/ago. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, v. 2, n. 14, maio/ago. 2000.

O ENSINAR-APRENDER NA MONITORIA DE UM CURSO DO PARFOR

MARCÍLIA ELANE DO NASCIMENTO PONTES

O ensinar-aprender é hoje a ferramenta necessária para enfrentarmos os problemas da educação no Brasil, diante de tantas mudanças que o mundo enfrenta. Necessitamos nos colocar em processo contínuo de aprendizagem para acompanhar tais mudanças de modo que não fiquemos para trás nas atuais configurações sociais.

É nesse sentido que a monitoria de um curso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) descortina o processo de formação continuada dos professores de Educação Básica, uma vez que tais profissionais têm a prática pedagógica e estão no curso de licenciatura especial aprendendo teorias e referenciando sua atuação para melhorarem esta prática. Em contrapartida, as estudantes do segundo semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), monitoras do projeto, se colocam também em processo de formação continuada, pois através dessa experiência podem conectar os conhecimentos aprendidos nas teorias ensinadas na Academia com as atividades desse curso do PARFOR, desta vez vivenciando um processo com profissionais que já se encontram engajadas no processo de ensino.

O PARFOR é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC), em colaboração com as Secretarias de Educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior nelas sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996.

A partir de 2007, os estados e municípios brasileiros, com a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaboraram seus Planos de Ações Articuladas (PAR), contendo diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores. Por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos de formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil e na Bahia revelam que nesse estado ainda existiam, em 2006, 58.458 professores sem formação superior, atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Situação ainda mais grave é a persistência de milhares de professores na mesma condição, atuando nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Devemos registrar também que, a partir de 2003, a UFBA já vem se integrando a programas de formação superior de professores através de convênios com as Prefeituras de Irecê e de Salvador para graduação de professores em exercício – Licenciatura em Pedagogia para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, em 2005, com o Governo do Estado para oferecimento de sete licenciaturas

em campos específicos, totalizando até o meado de 2009 cerca 500 egressos diplomados.¹

Esse programa, experiência inédita na história do país, visa à melhoria da educação básica pública, já que esse nível de educação se configura como um problema para a maioria dos países, até mesmo os mais industrializados. O programa possibilita que as questões relacionadas com a profissão docente sejam vistas como uma das grandes prioridades das políticas nacionais. Além disso, traz para o centro da discussão nacional o debate sobre a importância da formação continuada para os educadores. Na opinião de uma gama de pesquisadores, na sociedade atual, para a Educação dar certo é necessário que os professores saibam ensinar e aprender, pois, segundo Freire (1996, p. 23):

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...].

A turma da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR na UFBA é composta por 41 alunos, sendo um do gênero masculino e o restante do gênero feminino. Quase todos residentes em Salvador e região metropolitana, que ensinam em redes municipais e na rede estadual de ensino.

A experiência tem sido enriquecedora para estes docentes, pois se sentem respeitados em sua prática educacional. E trazem para a sala de aula muito da riqueza dessas práticas, interligando as teorias apresentadas à práxis que já desenvolviam em sala de aula.

Enquanto docentes, desempenham uma série de atividades que acreditam dar certo na formação de seus alunos, trabalham empenhados com carinho e amor pela profissão que exercem. No papel de discentes, se veem maravilhados com o que vêm aprendendo e

1 Retirado do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Especial em Pedagogia para Professores em Exercício em Redes Públicas de Educação Básica. UFBA, Salvador, 2010.

rapidamente ligam o que aprendem em sala de aula com a prática que desenvolvem, estando em sua sala de aula.

Sentem-se valorizados diante da família e também da comunidade que fazem parte, e tem dimensão que sua formação se configura em uma melhoria social diante da comunidade que compõem.

O presente texto tem como objetivo fazer uma pequena reflexão sobre as atividades realizadas pela monitoria do curso de Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR da Universidade Federal da Bahia e sobre as relações que foram entendidas do processo de formação dos professores; bem como as atividades desenvolvidas pela monitoria no decorrer do primeiro semestre de curso, o que configura a formação continuada dos professores, agora alunos da graduação, e das monitoras, alunas da graduação em curso regular que, com a prática do estágio da monitoria, desenvolvem habilidades para atuarem como futuras professoras.

A monitoria é representada por duas alunas do curso de Licenciatura da UFBA, ministrado na Faculdade de Educação (FACED), e desempenham a função de oferecer suporte às atividades desenvolvidas pelos professores, como também servir de intermediação entre alunos e coordenação no exercício de tarefas operacionais. Desempenham também o papel de plantonistas de dúvidas, onde recebem os alunos com dificuldades na realização das atividades para a construção dessas aprendizagens.

É grande a identificação com o grupo e as relações são muito enriquecedoras para as monitoras, já que possibilitam a ligação das teorias estudadas com as práticas vivenciadas pelos professores em formação continuada, além de possibilitar a troca de experiências já vivenciadas pelos sujeitos desse projeto.

Neste ponto, Nóvoa (2009, p. 27) afirma:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são

elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

É essa a oportunidade que as monitoras vêm tendo na participação desse projeto, onde, além de desenvolver habilidades necessárias para sua prática educativa, aprendem com professores já experientes o que só teriam oportunidade de vivenciar ao final de sua graduação. Dessa maneira, ampliam as relações que estabelecem em seu campo de atuação como pedagogas em formação.

Tal experiência mostra que o binômio ensinar-aprender enriquece a prática profissional dos professores em exercício na Educação Básica, como também a formação das estudantes de Pedagogia, monitoras do projeto. As relações estabelecidas permitiram no primeiro semestre do curso um “vai e vem” entre prática e teoria, o que configura em um ganho para a formação dos sujeitos desse processo, por conseguinte, para a Educação. Isso possibilitou a seguinte reflexão: colocando-nos em processo constante de aprendizagem é quando teremos a oportunidade de experimentar e ir para mais longe em nosso exercício como professores.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 12 dez. 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- UFBA. Faculdade de Educação. *Projeto pedagógico de curso de licenciatura especial em pedagogia para professores em exercício em redes públicas de educação básica*. Salvador, 2010.

VIVENCIANDO O PARFOR

CATIUSCIA CARVALHO SILVA FRAGA

Este trabalho busca apresentar algumas impressões resultantes da minha vivência como monitora do curso de Licenciatura Especial de Pedagogia do PARFOR, desenvolvido pela Universidade Federal da Bahia, durante um semestre. Tais impressões tiveram como foco a relação de troca de saberes entre a turma e o corpo docente, o que permitiu a todos os envolvidos a análise, o enriquecimento e a reconstrução das práticas pedagógicas. Trata de uma forma geral sobre o perfil da turma, as vantagens e as dificuldades de ser um professor de escola pública em serviço, enquanto realiza a sua graduação de Pedagogia, e sobre a importância dessa experiência na minha formação profissional em acompanhar este percurso como aluna do curso regular de Pedagogia em um currículo de formação inicial no seu sentido mais expressivo.

Uma grande realidade sobre a educação nacional é o fato de existirem em sala de aula muitos professores sem o curso de formação em nível superior. Numa tentativa de mudar esse quadro e seguindo a determinação da LDB, o decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, da Presidência da República, instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que tem como finalidade organizar planos de ação para a formação

inicial e continuada de professores em serviço nas redes públicas de ensino da Educação Básica.

A minha inserção neste cenário

Quando criança, jamais imaginaria acompanhar este processo de mudança no quadro educativo, pois o achava distante da realidade, afinal poucos tiveram na Educação Básica professores licenciados. Portanto, é impossível definir a satisfação em acompanhar de perto essa ação. Ao vivenciar essa realidade, me permito acreditar que, mesmo devagar, ocorrerá um salto qualitativo na educação nacional e que este não será mais um mero sonho infantil. Fico extremamente feliz por contribuir de forma humilde, mas com muita dedicação, para este processo histórico e incentivador de uma nova realidade. E, principalmente, devo enfatizar que tem sido de grande valia poder aprender com todos os profissionais e alunas¹ envolvidas neste processo.

Não pretendo aqui desvalorizar a contribuição dos profissionais da educação que ainda não possuem um diploma de nível superior, para a aprendizagem dos seus alunos. Esses profissionais sempre enriqueceram o processo de escolarização nacional e vêm contribuindo para a educação no nosso país. Porém, aqueles que conseguirem realizar sua formação conforme preconiza a legislação, agora seguem um novo percurso, onde concluirão o nível superior e poderão continuar contribuindo para a educação enquanto fazem uma autoavaliação da sua prática docente. Considerar o saber adquirido por este profissional durante a docência é de grande importância para o processo de formação superior do mesmo.

Como monitora da primeira turma do curso de Pedagogia do PARFOR (UFBA-FACED) pretendo relatar um pouco do que pude compreender sobre esse processo de formação. E demonstrar que,

1 Na turma só há um aluno dentre as 41 pessoas, e como a turma é predominantemente feminina, irei constantemente me referir ao grupo como “as alunas”.

como estudante do segundo semestre de Pedagogia, sinto-me numa encruzilhada de conhecimentos, com inúmeras possibilidades de aprendizagem e diversos modelos de professores, escolas e práticas pedagógicas. Participo da formação da turma enquanto repenso a minha própria formação e compartilho esta grande oportunidade no dia a dia com a querida colega Marcília Pontes, sob a coordenação da Professora Maria Couto Cunha. Passo a narrar aqui um pouco das reflexões sobre esse processo de formação e aprendizagem do professor em Licenciatura Especial e que norteiam as descobertas de uma estudante de Pedagogia e monitora do PARFOR.

A relação teoria x prática

Muitas vezes cheguei a comentar entre as colegas de sala, como aluna do curso regular de Pedagogia, que me sinto a maior beneficiada deste projeto, pois tenho a chance de dialogar tanto com o corpo docente do curso, quanto com as alunas. Os professores e professoras que acolheram a turma nesse primeiro semestre me deixaram encantada pela receptividade, pelo comprometimento e, acima de tudo, pelas suas formas de respeitar o saber já adquirido pelas discentes.

Faz parte do projeto pedagógico do curso de Pedagogia valorizar o conhecimento que já pertence ao indivíduo através do próprio currículo do curso. Essa interação condiz com o que afirma Fróes Burnham (1998), que acredita que

[...] o currículo escolar tem a função de formar cidadãos críticos, produtivos, que participem responsabilmente da transformação de sua sociedade. Para tanto, é necessário que o currículo tome como ponto de partida a vida concreta dos sujeitos que aprendem suas experiências, seu saber no nível do senso comum.

De acordo com essa autora, o processo de construção do conhecimento se faz na relação entre o conhecimento prévio e o contato

com o que se conhece recentemente. Esse conhecimento anterior é necessário e importante para a reconstrução de novos esquemas de conhecimento.

Desta forma, o sujeito constrói esquemas de pensamento ou de ação em relação àquele objeto que, integrados a outros esquemas já construídos, vão formando novas estruturas mentais ou transformando aquelas já existentes. (FRÓES BURNHAM, 1998)

Sendo assim, é muito importante para o processo de formação do professor reconhecer e considerar os saberes adquiridos em outros espaços, que não são necessariamente acadêmicos, mas que proporcionam importantes conhecimentos e que vão contribuir para todo o processo de aprendizagem. Fora da escolarização formal existem outros espaços de aprendizagem que oferecem esquemas mentais necessários à formação, como a família, os espaços religiosos, as viagens, o esporte, o teatro, a capoeira, a música, a comunidade, o meio ambiente, dentre outros.

Paulo Freire também sinaliza a importância de respeitar os saberes e ressalta a necessidade de discutir com os alunos a realidade em que eles estão inseridos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo o das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996)

Segundo Freire, é necessário relacionar o conteúdo estudado à realidade concreta do aluno. Como as alunas em questão são professoras e parte das suas realidades concretas são as escolas em que lecionam, estudar Pedagogia é na prática essa interação proposta pelo autor. E os professores desse curso do PARFOR

aproveitam muito bem esta especialidade da turma – a realidade de ter um grande conhecimento sobre a escola. Esse conhecimento prévio pode, na Licenciatura de Pedagogia, ser complementado e repensado, estudando os conteúdos vivenciados na universidade. Esta troca riquíssima entre os saberes já adquiridos e os novos que vão sendo construídos dá à turma uma característica reflexiva voltada para o ato de avaliar a prática, adaptá-la e criar novas formas de atuações.

Pude perceber que cada professor e cada professora, da sua maneira, envolveu-se intimamente com a turma, mostrando muita disposição para fazer parte deste processo de formação, instigando reflexões sobre a prática em sala de aula. Não poderia descrever a criatividade que pude testemunhar com a apresentação dos trabalhos.

O desempenho dos alunos/professores

Na turma existem professoras que tem entre dois e 38 anos de exercício do magistério, o que mostra a grande diferença que podemos considerar quando comparamos com as alunas que ingressam num curso regular de formação inicial em Pedagogia. Geralmente, as alunas que ingressam em um curso convencional chegam com um sonho relacionado à educação e sem a experiência do ensino. Já as alunas que ingressam num curso especial, voltado para os professores em exercício, chegam com uma realidade educacional clara e definida. Essas alunas conhecem bem a realidade escolar, ou melhor, possuem grande intimidade com esse contexto, o que torna a aula uma grande troca de experiências. Conhecer essa realidade tem sido muito importante para a formação da turma e também para a minha formação, pois tenho me deparado com situações de aprendizagem que não viveria numa turma sem tais características.

O contexto de atuação escolar da turma é bastante diversificado, englobando vários municípios como Salvador, Lauro de Freitas, Itaparica, São Francisco do Conde, Barra do Pojuca, Entre Rios,

Camaçari, Paramirim e Brejões. As alunas são mulheres solteiras, casadas, mães e até mesmo avós. O único aluno do sexo masculino é solteiro. Elas possuem idades e atuações (estado ou município) diversificadas, contribuindo para a pluralidade de experiências. Todas as alunas trabalham no Nível Básico com Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Existem coordenadoras e diretoras de escola e existem alunas que lecionam para alunos com necessidades especiais de aprendizagem e para jovens e adultos.

É muito interessante ouvir como elas enxergam a escola, a sala de aula e o aluno. O contato com as alunas me fez conhecer uma nova perspectiva sobre o professor de escola pública na ótica do próprio professor. Com a turma, eu pude verificar que existem opiniões e realidades diversas e que não posso pensar a escola e o professor de uma só forma. Preciso saber de qual escola e de qual professor está se falando. E acima de tudo, é necessário compreender a diversidade entre as práticas pedagógicas para verificar que não há um modelo único de escola e professor, mas, sim, vários modelos.

Vantagens e dificuldades

Após essa convivência, levo comigo a certeza da pluralidade das práticas pedagógicas que se desenvolvem no cotidiano da escola. Vejo que enquanto uns professores podem estar desmotivados com o processo do ensino, outros professores são extremamente motivados, comprometidos com o seu papel social e felizes com a sua profissão. Ao buscar repensar a prática num curso de Pedagogia, as alunas demonstram o desejo de participar do processo de mudança educacional através do PARFOR.

O PARFOR representa um novo momento de unir o grande saber dos professores em exercício com a teoria vivenciada na universidade, permitindo a construção de novos saberes que contribuirão para um novo percurso educativo. O PARFOR é o grande encontro de professores da escola pública, mestres e doutores da educação do ensino superior público, com o objetivo de relacionar os saberes

de todos os envolvidos para garantir a formação de professores licenciados para as escolas públicas. Essa ação favorece a conclusão do curso superior e, conseqüentemente, a melhor qualificação do professor e do ensino. Dessa forma, há a possibilidade de vivenciar nas escolas maiores oportunidades de aprendizagem para os alunos, melhorando o nível intelectual e o preparo para a vida pessoal e profissional. Sendo assim, posso considerar que a implantação do PARFOR favorece todo o sistema educativo, e a turma pioneira de Pedagogia da UFBA nesse programa tem vivenciado esse processo com bastante entusiasmo e criatividade.

De acordo com Paulo Freire, a esperança de uma mudança na educação não deve ser um sentimento de simples espera, pois, para que haja uma transformação histórica, será necessária uma nova prática. Para ele,

O essencial como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 1992)

O PARFOR é uma ação educativa que pode representar, na prática, uma nova possibilidade de ampliar o conhecimento do professor e do seu aluno. Assim, a educação pública poderá ser decisiva para um processo de mudança social e histórica.

Não poderia comentar aqui todas as dificuldades pessoais nem gerais enfrentadas pelas alunas, mas o que posso relatar sobre o PARFOR é a realidade de estudantes que buscam uma formação, enfrentando todas as dificuldades de voltar a estudar após poucos ou muitos anos sem um curso formal. Além do retorno aos estudos, trata-se de estar num curso da UFBA, vivenciando todas as suas exigências, que visam manter a qualidade do ensino e atender ao aluno que será formado pela instituição.

Assim como muitos alunos do curso regular, a turma é de trabalhadores que muitas vezes sustentam famílias. Mas vamos somar a essa realidade o fato de elas permanecerem uma semana fora do seu habitat natural e do local de trabalho, que é a sala de aula. Algumas passam essa semana fora da sua cidade. Essa ausência lhes causa uma preocupação, pois elas desejam estar com seus alunos e temem por uma possível dificuldade enquanto não estiverem presentes. Mesmo quando estão uma semana longe da escola, permanecem ligadas a mesma, e muitos conteúdos trabalhados no curso de Pedagogia são automaticamente transformados em planos utilizados nas suas aulas.

Considerações finais

Dessas reflexões podemos concluir que todo o saber que a turma adquiriu em sala de aula é de grande importância, e é o que faz das alunas estudantes especiais. Toda a bagagem construída ao entrar em contato com as teorias acadêmicas fazem desabrochar novas práticas e reflexões. Esta possibilidade de diálogo entre a universidade e a prática escolar enriquece o processo de aprendizagem, pois a turma aprende trabalhando e trabalha aprendendo.

Para mim, a grande vantagem de vivenciar um curso do PARFOR é poder aprender com a experiência das alunas professoras das escolas públicas, que já conhecem perfeitamente a realidade escolar, que já trazem consigo uma vivência de sala de aula e que não poderei encontrar apenas nos conteúdos das disciplinas, pois só existe na prática. Tenho a possibilidade de perceber a relação entre a turma e o corpo docente e de poder aprender com a experiência dessas professoras em formação. Para Paulo Freire (1996)

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico,

necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se funda com a prática.

Ao ingressar no curso com um conhecimento prévio sobre o contexto escolar, as alunas podem repensar sua profissão e construir novas práticas pedagógicas, aliando o saber da vivência ao saber acadêmico. Durante e após o curso de Pedagogia, elas poderão aumentar o seu conhecimento profissional e intelectual, e o melhor de tudo, poderão direcionar suas aprendizagens para a escola, participando de forma ainda mais efetiva e consciente da formação do seu alunado. Porém, o mais importante, em minha opinião, é a possibilidade que as alunas possuem de vivenciar ativamente tal mudança, e de serem protagonistas de um novo quadro educativo nacional.

Referências

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 30 e 39.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 5.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim. G. (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Edufscar, 1998. p 36 – 55.

SEÇÃO II

Dimensões antropológicas dos processos de formação de professores

[...] A educação deve, em seu mais amplo sentido, considerar-se como aquela parte da experiência endoculturativa que, através do processo de aprendizagem, equipa um indivíduo para que ocupe seu lugar como membro adulto de uma sociedade [...].

(Melville J. Herskovits)

ÀS VOLTAS COM A PRODUÇÃO HUMANA DO CONHECIMENTO

ÁLAMO PIMENTEL

Os trabalhos que desenvolvo em sala de aula destacam as dimensões solidárias, dinâmicas e vivenciais da produção humana do conhecimento. Parto de três pressupostos muito simples: a) ninguém produz conhecimento sozinho; b) toda produção de conhecimento é móvel; c) todo conhecimento é vivencial porque está imerso nas experiências vividas em que é criado e emerge socialmente para circular em diversos contextos. Mesmo nas situações do trabalho intelectual de gabinete, o aparente isolamento do pesquisador reivindica o contato com autores com os quais interage na sua produção teórica; exige o movimento na busca de referências e ideias mobilizadoras das bases do seu pensamento; e traduz pontos de vista com os quais o pesquisador pauta seus percursos intelectuais dentro e fora das suas comunidades de pensamento.

Ao produzir diferentes formas de conhecimento, a espécie humana age sobre si mesma e sobre toda a diversidade da vida com a qual compartilha lugares no cosmos. No âmbito de tal compreensão, Antropologia e Educação articulam interfaces de um amplo processo em que a produção do conhecimento constitui na cultura um modo de vida humano entre outras espécies vivas.

O ponto de partida das minhas compreensões antropológicas na abordagem das questões educacionais está marcado pelas experiências pós-evolucionistas, sobretudo aquelas que derivam das inovações promovidas por Bronislaw Malinowski (1978) e Franz Boas (2004), ambos considerados fundadores da Etnografia Moderna. Em linhas gerais, os dois autores introduziram a observação participante, a vivência duradoura do pesquisador com os seus pesquisados e a circulação entre teorias e experiências vividas como bases de um novo modo de produção do conhecimento na Antropologia. A Etnografia inscreveu um novo momento na história do pensamento antropológico. Muitas das suas atitudes são marcadamente pedagógicas, uma vez que incidem na troca de conhecimento a partir da interação social e do exercício do pensamento contextual como procedimentos de legitimação teórica e prática da Antropologia. Busco construir conexões interdisciplinares na Educação com a Antropologia, sem perder de vista outras áreas de conhecimento afins. Procuo evitar as armadilhas das sobreposições disciplinares que instituem formas de dominação de uma área de conhecimento sobre a outra, fenômeno recorrente no campo da Educação e nas construções curriculares dos cursos de Pedagogia. A Educação é uma rica área de conhecimento em que a convergência de outras áreas de conhecimento – tais como Filosofia, História, Psicologia, Sociologia, Artes, metodologias e didáticas – ampliam e aprofundam suas bases epistemológicas e práticas. Ao introduzir a Antropologia como parte deste complexo tecido de saberes, procuro destacar contribuições desta área de conhecimento em conjunção com princípios, conceitos e práticas próprios do rico e multifacetado campo da Educação.

Um ensaio escrito por Gilberto Freire (1973), sob o título *Antropologia e Reforma do Ensino*, destaca a importância da Antropologia para que educadores compreendam saberes e práticas intrínsecos às culturas populares no Brasil, aproximando o ensino escolar das formas de ver e viver o mundo presentes na diversidade cultural do país. No campo das teorias educacionais brasileiras, nomes como os de Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire apresen-

tam diferentes perspectivas pedagógicas que assumem elementos da Antropologia como pressupostos básicos na construção do conhecimento em Educação. Destaco como ponto em comum entre esses autores a abordagem da cultura como elemento de base de toda prática educativa. Fonte permanente de inspiração para os meus trabalhos são as contribuições de Carlos Rodrigues Brandão (1986), quando propõe um olhar sobre a educação como cultura, para daí extrairmos novas práticas de convívio e atuação entre a cultura da escola e outras práticas da cultura que participam da vida na escola.

Esses primeiros argumentos abrem o pano de fundo das noções subjacentes ao meu trabalho como educador envolvido na formação de outros educadores. Em linhas gerais, eles resultam na proposição de um plano de trabalho para a consolidação da Antropologia da Educação como um componente curricular que busca apresentar de forma introdutória o lugar da Antropologia nas Ciências Sociais através de alguns elementos históricos da construção do saber antropológico. São destacados conceitos e práticas do campo e da abordagem antropológicos a partir da discussão de temas recorrentes nessa área do conhecimento. Através da apresentação de algumas noções antropológicas sobre indivíduo, cultura e sociedade, busco alçar as bases interpretativas da Antropologia para a reflexão sobre a educação como um processo cultural gerador de práticas e saberes sociais. Outro aspecto que tenho considerado nos trabalhos com este componente curricular são as aplicabilidades no pensamento antropológico no campo de estudos e pesquisas sobre a Educação, tendo como orientação dos trabalhos a reflexão sobre a sociedade brasileira e os horizontes de uma educação para um humanismo plural.

A ênfase na apresentação de elementos constitutivos do pensamento antropológico nas aproximações com as teorias da Educação resulta da constatação de que outras Ciências Humanas, tais como a Sociologia, a Psicologia e a História, exercem maior predomínio sobre a formação de educadores. Em que pesem as importantes

contribuições dessas áreas do conhecimento, considero relevante a inscrição da Antropologia neste desafiador diálogo interdisciplinar, uma vez que desde a chegada de outros povos ao nosso país, conflitos culturais (e seus trágicos desdobramentos) produzem graves problemas educacionais com os quais lidamos até hoje. O meu objetivo é introduzir futuros educadores e educadoras no campo de estudos antropológicos buscando aproximações conceituais e práticas com a educação, sem perder de vista as contrapartidas que as teorias educacionais oferecem à Antropologia, para o exercício da reflexão sobre a compreensão desta rica e complexa tarefa da produção humana do conhecimento. Procuro não praticar Antropologia e Educação em separado nos momentos em que atuo como mediador desta área do conhecimento. Tenho buscado com boa dose de provisoriamente o exercício teórico e prático de uma experiência interdisciplinar em sala de aula.

Bases interpretativas da organização dos trabalhos em antropologia da educação

Anteriormente apresentei as dimensões subliminares da proposta de ensino de Antropologia da Educação com as quais elaboro os roteiros de exposições teóricas e atividades práticas do meu trabalho em sala de aula. Resultam dessas dimensões três proposições básicas que entram nos circuitos das atividades logo nos primeiros encontros, por ocasião da apresentação dos trabalhos que serão desenvolvidos ao longo do semestre. As proposições são as seguintes:

1. O humano é produto-produtor de cultura;
2. É através de dinâmicas sociointeracionais que a espécie humana cria expressões simbólicas para diferentes ações compartilhadas coletivamente;
3. A educação é um processo de identificação e construção de contextos sociais de vivências.

Essas proposições cumprem uma dupla tarefa na construção das experiências com a Antropologia da Educação ao longo de um semestre de trabalho. Por um lado, elas expõem os pontos de vistas com os quais eu interpreto e busco compreender os alcances dessa área do conhecimento no âmbito da construção curricular de um curso de formação de professores. Por outro lado, cada uma dessas proposições marca os caminhos a serem percorridos ao longo das diversas atividades desenvolvidas. Penso que a expressão que mais se aproxima daquilo que busco fazer em sala de aula está exposta no título deste ensaio: dou voltas e voltas em torno de reflexões teóricas e atividades práticas sobre a produção humana do conhecimento. Para isso é preciso expor com clareza quais são as bases interpretativas subjacentes às minhas argumentações para desenvolver práticas de ensino que possibilitem diferentes experiências de partida, chegada e retorno às noções seminais dos trabalhos desenvolvidos para novas investidas de interpretações. Ao longo de um semestre, experimento visitas a museus e outros espaços públicos, realizo entrevistas com o grupo, exibições de filmes, leitura de poesias, provooco relatos de experiência em sala de aula; tudo isso está associado à leitura de livros e textos que orientam os caminhos teóricos que destinam os nossos trabalhos. Ao final do semestre, retomo as três proposições numa tentativa de indicar que é a produção humana do conhecimento que indica os lugares e os sentidos da Antropologia na educação na formação de educadores.

Identifico estas posturas de mediação do conhecimento acadêmico na formação de educadores como atitudes conversacionais. Suponho que toda prática de ensino deve gerar possibilidades de aprendizagem para quem ensina e de ensino para quem aprende. Conversar é uma forma de envolver vários indivíduos em torno de um tema de interesse comum explorando diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. No âmbito das atitudes conversacionais, as interações são construídas segundo as condições ambientais do cotidiano em que as mesmas acontecem. Ensinar é uma forma de conversar utilizando diversas expressões de saberes como referên-

cias de envolvimento e interação na construção do conhecimento. Conversar é expressar aquilo que se vive, como se sente, o que se conhece. Conversar é reconhecer, também, que num contexto de sala de aula o educador interage com vários indivíduos e é desafiado à construção de espaços comuns de celebração do conhecimento. As relações em sala de aula são sempre mais amplas do que uma relação eu-tu, quando consideramos que a definição de um único Tu pode engolir formas particulares dos outros que escapam ao âmbito generalizador de uma identidade fixa para a definição de um Tu a estudantes que são portadores de origens e histórias de vidas marcadas por diferenças culturais. É na conversa que se atesta a validade do conhecimento como uma prática vivida na diversidade em que se está.

Convém, talvez, indicar as orientações teóricas que substanciam as bases interpretativas para a organização das atividades de Antropologia da Educação. O ser humano, através de diversas e dispersas interações com membros da sua espécie e de outras espécies, desenvolveu a capacidade de produzir ações, pensamento e linguagem simbólicos que conferem um lugar diferenciado de pertencimento da presença humana na natureza. É importante destacar que “[...] o homem é um ser cultural por natureza, por ser um ser natural por cultura [...]”. (MORIN, 1991, p.86) No interior desse postulado proponho interpretações que tornem possíveis as compreensões de que, ao nascer, qualquer membro da espécie humana recebe uma carga de herança cultural que lhe confere lugar simbólico entre outros membros da mesma espécie. Cada indivíduo recebe nome e sobrenome de família, participa de rituais de passagens em diferentes ciclos da vida, forma e transforma suas atitudes segundo circunstâncias culturalmente construídas. Diferente do que ocorre com outras espécies, a existência humana é produzida através de diferentes formas de significações de si e dos outros; ao mesmo tempo a expansão da vida humana extrapola os limites biológicos da sua existência (embora seja marcado por esses limites), uma vez que cada ser humano produz socialmente

formas individuais e coletivas de expressão da cultura. O desenvolvimento biológico da espécie humana se processa, também, através de expansões culturais.

Do ponto de vista intersubjetivo, o ser humano interage socialmente com outros humanos e outras espécies de vida, desenvolvendo seus potenciais de significação no entrelaçamento das suas emoções com suas cognições. Aqui vale lembrar a sugestão da psicologia cultural que nos indica “[...] que emoções e sentimentos estão representados nos processos de produção de significação e nas nossas construções da realidade [...]”. (BRUNER, 2000, p. 31) Toda produção simbólica de comunicação e expressões de objetivação da realidade são concatenados nas densas tramas de intersubjetividades que implicam os seres humanos em redes de interações sociais. Ao reverenciar os membros mais velhos de sua família, uma criança expressa ao mesmo tempo um sentimento de participação nos códigos das relações familiares e um entendimento sobre as diferenças entre os mais novos e os mais velhos de um determinado grupo social.

Por fim, são nos processos de identificação entre os diferentes e as diferenças culturais que os seres humanos formam grupos de pertencimento, constroem formas de convívio social, participam das construções do conhecimento e criam contextos para suas trocas de sentimentos, linguajares, pensamentos e ações que participam dos seus modos de vidas comuns. Aqui cabem as contribuições de Melville J. Herskovits (1963), quando nos sugere compreender a educação como um processo amplo de interação social dos humanos no âmbito da cultura. A este processo o autor atribui o conceito de endoculturação, dinâmica através da qual o ser humano se apropria da cultura em que está inserido e a maneja.

Procuro extrapolar a compreensão da educação como um processo exclusivo de institucionalização da escola na vida social. A educação escolar é apenas uma das muitas versões sociais dos processos educativos em que os indivíduos participam da cultura através de trocas de conhecimentos e partilhas de sentimentos que inscrevem a espécie humana numa esfera de relações com a vida.

Aproximações teóricas e práticas entre a antropologia e a educação

Ao longo da experiência como professor (usualmente no primeiro semestre do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA) acumulei pequenas conquistas e frustrações. Entre as conquistas destaco o fato de ter conseguido introduzir com algum sucesso atividades práticas num componente curricular eminentemente teórico. Entre as frustrações, coloco ênfase nas dificuldades de leitura, interpretação e compreensão que estão presentes entre a maioria dos estudantes. Discutir um texto recomendado para o desenvolvimento de uma aula envolve poucos alunos, embora todos se façam presentes. Às vezes desconfio que nem todos leem, e entre os que leem poucos compreendem o que foi lido. Isso acaba resultando no excesso de aulas expositivas e na realização de uma prova escrita como garantia de que todos vão ler os textos recomendados e apresentar suas próprias ideias sobre o que leram.

Com o passar dos anos, diminuí a quantidade de textos para a leitura em casa. Passei a desenvolver atividades mais participativas provocando os grupos a buscarem suas próprias referências para entrarem no assunto e, com os poucos textos adotados, utilizo diferentes estratégias de leituras, discussão e produção de conhecimento em sala de aula. Esses procedimentos têm me ajudado a transformar pequenas frustrações em pequenas conquistas. Aos poucos consigo ver os resultados na produção textual que tem lugar nos nossos encontros.

A título de introdução básica a alguns conceitos da Antropologia, utilizo como ferramenta o texto *O campo e a abordagem antropológicos*, de François Laplantine (2002). Na minha opinião, trata-se de uma das melhores introduções à história da prática e do pensamento antropológicos traduzida no Brasil. Após expor as bases desse texto fundamental, recomendo que os estudantes utilizem o recurso do *link* Domínio Público no *site* do Ministério da Educação para daí recolherem o texto *A Carta*, de Pero Vaz de Caminha.

A partir de então, fazemos atividades intertextuais entre as reflexões de Laplantine e os testemunhos de Caminha em sua crônica de chegada às terras brasileiras. Outra obra presente nos meus trabalhos é *Cultura: um conceito antropológico*, de Roque de Barros Laraia (2003). Procuo explorar as contribuições da Antropologia para a compreensão da cultura e ao longo das discussões realizo visitas aos Museus Afro e Etnológico da UFBA, com o intuito de provocar os estudantes a refletirem sobre as noções de diversidade e diferença no contato com os acervos dos dois museus.

A aproximação com temas da Educação Infantil e da Etnografia decorre da leitura da obra *Antropologia da Criança*, de Clarice Cohn (2009). Além de nos proporcionar uma visão ampla das contribuições da Antropologia na Educação e da Educação em conexão com a Antropologia, a autora nos oferece reflexões que estão muito próximas das obras anteriores e indica algumas contribuições da Etnografia na construção de atitudes pedagógicas. Ao longo das leituras, provoço produções textuais que resultem de atividades de observação dos estudantes em seus cotidianos.

A título de conclusão dos ciclos de leituras e debates com o grupo, apresento textos de Margarete Mead (1982) sobre problemas educacionais analisados sob a ótica da Antropologia, e um texto de Marlene Carvalho (2009) sobre a formação de uma alfabetizadora que é estudante de Ciências Sociais no Rio de Janeiro e que resolve trabalhar numa classe de alfabetização de jovens e adultos na Favela da Maré. Os textos são escolhidos por utilizarem linguagem mais acessível e menos técnica. À medida que surgem palavras novas, busco formar um pequeno glossário no qual vou e volto com explicações mais minuciosas. Ao final dos trabalhos tenho constatado maior apropriação por parte dos futuros educadores do linguajar antropológico e educacional utilizado ao longo da nossa experiência. Aqui e ali opero mudanças nos textos, mas, de maneira geral, mantenho a proposta de trabalho circunscrita em três ciclos temáticos que podem ser configurados da seguinte forma:

Quadro 1 - Mapa das articulações entre teoria e prática na Antropologia da Educação

CAMPO TEMÁTICO	PROPOSIÇÕES TEÓRICAS	ATIVIDADES PRÁTICAS
A construção do campo antropológico-educacional	O campo e a abordagem antropológicos (François Laplantine). Cultura: um conceito antropológico (Roque de Barros Laraia).	Produção Textual sobre as experiências pessoais no campo da Educação; Visita aos Museus Afro e Etnológico da Universidade Federal da Bahia.
A Etnografia e suas aplicações na Educação	Antropologia da Criança (Clarice Cohn).	Realização de atividades de observação participante a produção de textos descritivos sobre a experiência vivida.
Interfaces conceituais da Antropologia com a Educação	Ler, escrever e contar (Margarete Mead). Um olhar antropológico na Favela (Marlene Carvalho).	Organização de relatos autobiográficos sobre experiências com a leitura e a escrita.

Fonte: Elaboração própria

Este quadro apresenta de forma bem sistemática as relações entre teoria e prática nas nossas conversações em sala de aula. Entre um texto e outro, uma discussão e outra, vou aos poucos conhecendo melhor o grupo. Suas produções textuais revelam marcas identitárias, estratégias de organização do pensamento, descontinuidades entre desempenhos na oralidade e na escrita. Aliás, este último aspecto merece alguma atenção. Muitos estudantes participam intensamente das discussões em sala de aula, expõem pontos de vistas sofisticados sobre os temas em debate, descrevem situações convergentes com as ideias em circulação, no entanto, na hora de colocarem as ideias no papel, eles “travam”. Muitos utilizam a seguinte expressão: “travei”. Outros argumentam: “deu branco”. As dificuldades com a escrita começam a aparecer e são debatidas em sala de aula. No início dos trabalhos, as reflexões sobre o texto de Pero Vaz de Caminha destacam a introdução da escrita como projeto eurocêntrico de conversão dos povos indígenas; no último ciclo de debates, o texto de Margaret Mead expõe os problemas com leitura, escrita e interpretação de textos entre os jovens americanos.

O que eu procuro com esta circularidade entre teoria e prática é fazer com que o grupo compreenda o exercício do autoconhecimento na cultura da sala de aula como uma forma de transformação de suas atitudes pessoais para a afirmação de suas atitudes pedagógicas. Desafiar a escrita é um trabalho interminável na formação de educadores, sobretudo se considerarmos que através da escrita o educador descobre os seus próprios limites e os potenciais de ultrapassagem dos mesmos. Educar-se é um conflito com e contra a linguagem, à medida que consideramos a palavra falada e escrita como ferramenta fundamental na afirmação de atitudes educativas. A conexão entre o autoconhecimento e o conhecimento (SANTOS, 1999) exige o desafio da transformação de nossas práticas discursivas. Não penso que o trabalho acadêmico deva operar superações do senso comum através do discurso científico. Busco praticar formas solidárias de conversações entre saberes. Isso exige uma boa dose de autoconhecimento sobre as diferentes formas de saber de que somos portadores, implica o reconhecimento da legitimidade desses saberes por suas vinculações com as nossas experiências de vida, contribui para a construção de vasos comunicantes entre esses saberes, e a adequação das suas aplicações segundo diferentes contextos de referências para a afirmação dos mesmos. Trata-se de descobrir formas de ir e vir no trânsito intercultural com a palavra, buscando conexões entre diferentes formas de saber emergentes numa sala de aula. Ao final dos trabalhos, o nível de integração entre conteúdos e práticas resulta no envolvimento intenso do grupo com a apropriação do conhecimento e uma melhora ascendente no desempenho de suas produções textuais.

Diferença, diversidade e observação participante: dois exemplos

Dentro das tradições inauguradas pelo trabalho de campo na Antropologia, a observação participante se tornou uma prática recorrente na produção de novos olhares sobre as relações inter-

culturais das pessoas em seus contextos de vida. Foi através dessa prática que os estudos e pesquisas sobre a cultura introduziram formas de estranhamento e alteridade etnográficos que inspiram a compreensão de que todas as ações humanas são culturais e não naturais. Através do estranhamento e da alteridade, o pesquisador ou a pesquisadora rompem com o olhar naturalizado pelo costume e alçam novas formas de compreensão sobre a maneira como os indivíduos interagem uns com os outros nos seus contextos de vida.

Segundo Paul Mercier (s/d), apesar das diferentes perspectivas de abordagens antropológicas sobre a cultura e o humano, há um ponto de vista em comum entre os antropólogos que os destinam à interpretação e compreensão da diversidade de modos de vida humana. À medida que passam a participar da vida nas sociedades em que se dedicam ao trabalho de campo, os antropólogos desenvolvem práticas de estudos sobre as diferenças culturais entre diferentes povos (e as diferenças culturais entre indivíduos pertencentes a um mesmo grupo social) e as diversidades culturais emergentes dos modos de vida humana. Através da Etnografia os antropólogos buscam compartilhar pontos de vistas sobre aspectos comuns e diferenciais na organização social de um determinado grupo. A observação participante não é uma unanimidade no interior das comunidades de antropólogos ou pesquisadores que trabalham com pesquisas de natureza qualitativa; há questionamentos quanto ao excesso de subjetividade do método e, conseqüentemente, quanto ao valor científico dos seus achados. Contudo, não há como negar que a prática da observação participante aproxima as pessoas das diferenças e põe em evidência a diversidade de modos de vida que repousa sob o manto das rotinas instituídas pelo costume.

Procuro contornar os dilemas da observação participante na pesquisa, sem minimizar as discussões da comunidade científica, para introduzi-la nas minhas salas de aula a título de inscrevê-la como uma atitude pedagógica extremamente importante para evitar práticas naturalizadoras na cultura escolar. Defendo que através da observação participante produzimos formas de legitimação das

experiências vividas na produção do conhecimento. Minhas posições a respeito do rigor na pesquisa etnográfica que adota a observação participante como postura situacional em campo estão num livro organizado com Dante Galeffi e Roberto Sidnei Macedo. (PIMENTEL, 2009) Penso que no espaço de uma sala de aula é possível praticar a escuta e o olhar denso no convívio intrassocial, conversar sobre questões cotidianas e retirar lições importantes para pequenas transformações de nossas formas de ver, viver e conhecer as pessoas com as quais participamos da produção humana do conhecimento. Um dos exemplos que utilizo para situar a importância desta prática na postura dos educadores é o seguinte: toda sala de aula é bipartida socialmente entre o lugar do educador e o lugar do educando. O educador é sempre um diante de muitos, os educandos são sempre muitos diante de um, à medida que as suas relações se estendem no tempo e no espaço. A opinião formada pelos estudantes sobre o educador é sempre mais densa e diversificada porque eles interagem uns com os outros para formularem suas avaliações; o educador, por outro lado, nunca tem tempo de conviver mais intensamente com os seus educandos e desenvolve uma miopia generalizada sobre os outros com os quais convive, sobretudo quando adota uma postura de grande distanciamento dos estudantes nas relações em sala de aula. Não é preciso muito esforço filosófico para compreender a iminência de conflitos que irrompe desta distorção interacional no espaço de uma sala de aula. À medida que circula mais, ouve mais, olha mais e vive mais com o grupo de trabalho, o educador amplia a sua compreensão dos limites e das possibilidades socioculturais na condução dos seus trabalhos.

Tenho incorporado entre os meus trabalhos em sala de aula a proposição de atividades que gerem informações sobre os contextos de vida e as opiniões que os estudantes e as estudantes formulam sobre assuntos pertinentes aos temas de formação da Antropologia da Educação. Vou recorrer a dois exemplos de atividades desenvolvidos com a turma de Antropologia da Educação do curso de Licenciatura Especial de Pedagogia, promovido pelo Programa de Formação de

Professores em Serviço da Educação Básica (PARFOR), realizado através de parceria com a CAPES/MEC, Instituto Anísio Teixeira e a Universidade Federal da Bahia. Na UFBA o Programa teve início no segundo semestre do ano de 2010. O grupo de estudantes é formado por professores de escolas públicas do estado e de municípios baianos. Há uma grande diferença de gênero em sala de aula, do total de 39 participantes apenas um é do sexo masculino. Nossos encontros estão concentrados em duas manhãs de trabalho e ocorrem mensalmente (o formato do curso é modular). Após os primeiros encontros, apresentei ao grupo um roteiro de entrevistas com questões abertas nas quais obtenho informações pessoais e profissionais de cada participante. Ao final desse roteiro, propus uma produção textual em que cada uma e cada um dos participantes produziram narrativas sobre o seguinte tema: aprendendo com as diferenças culturais no convívio escolar. O meu objetivo foi provocar os estudantes a exporem suas experiências de aprendizagens como educadores no convívio com os outros das suas escolas. Entre as estratégias sugeridas, indico o uso da primeira pessoa e o exercício de uma descrição pautada pela interpretação de circunstâncias em que as diferenças presentes na escola os desafiaram a aprender novas formas de lidar com os desafios cotidianos.

O resultado do trabalho foi muito bom. As educadoras e o educador produziram textos que me permitem entrar nas suas escolas através da leitura, conhecer um pouco mais de perto seus contextos de experiência profissional, remeter exemplos de conceitos, princípios e práticas da Antropologia da Educação que podem auxiliar na ampliação das compreensões sobre as questões narradas, pautar os temas das suas formações acadêmicas na conexão com as teorias trabalhadas nos nossos encontros.

A segunda atividade remeteu à Etnografia e suas aplicações na educação. Utilizei como estratégia de provocação do grupo o uso popular da resenha como uma prática social de observação, comentários e interpretações sobre temas de interesse dos grupos sociais (futebol, sexo, política, religião, aspectos gerais da vida alheia...).

O ritual da resenha é muito corriqueiro na Bahia; as pessoas se reúnem em praças públicas, mesas de bar, corredores de escolas, nas salas de professores (salas de aulas também), envolvidas pelo interesse comum em compartilhar conhecimento e também por interesse em participar da conversa. Após explorar com o grupo o que entendem sobre a resenha e como praticam a resenha, indiquei que podemos utilizá-la como uma estratégia de observação participante na sala de aula.

Propus que cada educador procurasse entrar numa resenha em sala de aula (ou mesmo provocá-la) e tomasse nota num diário improvisado para situar os pontos de vistas dos seus estudantes sobre o assunto em debate. Após a coleta desses pontos de vistas, seria organizado um relato sobre a experiência, buscando descrever o ocorrido. Marquei para o encontro do mês de novembro do ano de 2010 a apresentação oral e escrita dos textos. Durante a minha exposição, algumas participantes mostraram-se confusas com relação ao que eu estava propondo. Fui questionado se o que eu pedia era uma resenha acadêmica. Havia nesta inquietação uma espécie de “drama velado” com a escrita acadêmica. Aproveitei a indagação para refletir com o grupo sobre as diferenças entre uma resenha acadêmica e uma resenha cotidiana (trivial), e mostrei que o costume da prática de resenhas no dia a dia às vezes nos faz perder de vista a profundidade das aprendizagens sobre determinados assuntos. Numa situação corriqueira, a resenha é uma tática de fuga dos problemas institucionais com os quais lidamos; entramos apenas de forma superficial no assunto, sem nos darmos conta de que ali temos a oportunidade de pensar e sentir mais sobre as formas como agimos para viver de forma prazerosa, às vezes num contexto conflituoso. Além da troca de conhecimento, a resenha nos envolve afetivamente no conversar. Expõe diversos pontos de vista sobre um mesmo assunto. Procurei mostrar que entre a resenha acadêmica e a resenha cotidiana há diferenças de profundidades com que tratamos assuntos de interesse social. Pensar sobre uma ajudaria a reconstruir as relações com a outra sem perder o prazer

de produzir o conhecimento como uma aproximação entre diferentes formas de pensar, sentir e agir no cotidiano de nossas relações.

O resultado das atividades foi surpreendente. Selecionei seis textos apresentados em sala de aula para compor esta pequena coletânea de textos com os quais procuro dar visibilidade para as práticas de ensino na formação de professores em que dou voltas e voltas em torno da produção humana do conhecimento. Os textos seguem a sequência cronológica em que foram realizados e apresentam as compreensões possíveis sobre diferença, diversidade e observação participante ao longo do meu convívio com este grupo de trabalho. Não os apresento aqui como meros exemplos das orientações teóricas que expus sobre os meus trabalhos, mas como desdobramentos intercontextuais que apresentam diferentes formas de compartilhar a Antropologia da Educação em sala de aula.

De corpo aberto na apropriação do saber

Toda e qualquer relação com o conhecimento se altera quando nos colocamos em aberto ao novo. A experiência com o tempo, o espaço e as interações sociais que movem o trabalho do educador é intransponível na difícil tarefa de compreender as transformações por que passamos e as transformações que produzimos através das nossas relações com o conhecimento.

Procurei destacar a produção humana do conhecimento como uma preocupação e uma ocupação que confere destino aos trabalhos que desenvolvo nas mediações interdisciplinares da Antropologia com a Educação. Indiquei a imagem do “dar voltas” como projeção dos caminhos que tenho percorrido à medida que assumo atitudes conversacionais como opção de estar na sala de aula. Para entrar em circunstâncias do ensino, eu me atrevo a aprender aquilo que não sei sobre as pessoas com quem partilho as teorias e as práticas inerentes à área de conhecimento em que estamos juntos. Isso exige se colocar de corpo aberto na convivência intrainstitucional; sugere a escolha de trânsitos que promovem a inscrição de dife-

rentes referências de mundo para a partilha de espaços comuns de aprendizagem em circunstâncias de ensino.

Entrar de corpo aberto sugere movimento na complexidade que nos torna humanos. Aliás, a noção de corpo foi introduzida na tradição da Antropologia francesa por Marcel Mauss (2003) para indicar que o humano é um fenômeno complexo, que não pode ser compreendido fora da relação corpo, alma, sociedade. Essa lição continua atual, sobretudo se considerarmos que muitas das nossas posturas na educação foram endurecidas pelo costume e pelas “travas” que obstruem o olhar, a escuta, as dinâmicas de interação, os afetos, os pensamentos, as práticas de linguagens (entre elas figuram os dramas da escrita). Flexionar as dinâmicas de interação com os outros no convívio educacional pode contribuir para encontrarmos novas formas de produzir conhecimento. Às vezes, o que nos falta é o impulso de correr o risco de sair do lugar naquilo que nós fazemos e mudar o rumo das nossas posturas. Às vezes carecemos de exemplos de outras formas de educar, para compreender que o excesso de escolarização da cultura “fecha” o nosso corpo para outras formas de aprendizagem.

Em suas *Notas sobre a Educação na Sociedade Tupinambá*, Florestan Fernandes (2009, p. 51) nos apresenta uma frase lapidar sobre a sua compreensão dos processos educativos desse povo: “[...] uma educação que integra é também uma educação que diferencia [...]”. Ser diferente é o que inclui o outro na vida social do povo Tupinambá. Não se trata de um povo distante, trata-se de um povo próximo e genésico da nossa cultura, um povo que como outros tantos povos indígenas no Brasil foi apagado das nossas tradições urbanas e das nossas culturas educacionais altamente escolarizadas. As teorias antropológicas praticadas dentro e fora do Brasil acrescem contribuições para a formação de educadores e valorizar isto supõe a criação de novas possibilidades para o enfrentamento de velhos dilemas educacionais. A Educação com suas teorias e práticas pode enriquecer e ampliar os alcances do pensamento antropológico.

A história da Educação tem nos mostrado a permanência de velhos problemas na formação de educadores. As soluções encontradas nem sempre respondem de forma eficiente à ultrapassagem de tais problemas. Creio que a guerra entre disciplinas e a excessiva compartimentação das nossas formas de convívio dificultam o exercício prazeroso da produção humana do conhecimento. Em lugar de darmos voltas com as pessoas para gerar saberes, desistimos delas e nos apresentamos solitariamente como porta-vozes de uma única forma de saber.

Tento crer que a valorização da aprendizagem (de outras culturas) face a face na produção do conhecimento como nos inspira a Antropologia, assim como o reconhecimento das trocas culturais na produção de lugares no mundo como nos inspira a educação, são aspectos complementares de um mesmo desafio contemporâneo: compreender o conhecimento como aquilo que une e movimenta a espécie humana na relação com outros seres vivos. Isso implica ir além das fronteiras disciplinares que nos segregam na escola e fora dela, para praticarmos o conhecimento de forma solidária, dinâmica e vivencial.

Referências

- BOAS, Franz. *A formação da antropologia americana*. Tradução: Rosaura Maria Cirne Lima Eichenberg. Rio de Janeiro: Contraponto/UFRJ, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRUNER, Jerome. *Cultura da educação*. Tradução: Abílio Queiroz. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CARVALHO, Marlene. *Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares*. São Paulo: Ática, 2009.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- FERNANDES, Florestan. *A investigação etnológica no Brasil*. São Paulo: Global, 2009.
- FREIRE, Gilberto. *Problemas brasileiros de antropologia*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1973.

- HERSKOVITS, Melville. *Antropologia cultural*. Tradução: Maria José de Carvalho e Hélio Bichels. São Paulo: Mestre Jou, 1963. Tomo II.
- LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. Tradução: Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- LARAIÁ, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Tradução: Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.
- MEAD, Margaret; METRAUX, Rhoda. *Aspectos do presente*. Tradução: João A Guilherme Lincke. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- MERCIER, Paul. *História da antropologia*. Tradução: Claudia Menezes. São Paulo: Moraes, (s/d).
- MORIN, Edgar. *O paradigma perdido, a natureza humana*. Tradução: Hermano Neves. Lisboa: Europa-América, 1991.
- PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro, sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas*. Salvador: Edufba, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre a Ciência*. Porto: Afrontamento, 1999.

APRENDER OUTRAS EFICIÊNCIAS VISUAIS COM A CEGUEIRA

LÁZARA EMANUELA M. DE CARVALHO

Trabalho desde o ano de 2000 no Centro de Apoio e Educação Inclusiva (CEI) na cidade de Camaçari (Região Metropolitana de Salvador), atuando no atendimento a pessoas com deficiência visual.

A maioria dessas pessoas alimenta o sonho de voltar a enxergar e, em geral, apresenta baixa autoestima, devido à deficiência adquirida e a aposentadoria precoce. Os maiores problemas relatados por elas são: a falta de assistência médica; a dificuldade de acesso a oftalmologista especializado em baixa visão; ausência de serviço de estimulação precoce; dificuldade de atendimento psicológico; difícil acesso a medicações específicas; e a falta de informações quanto à possibilidade de estudar.

As famílias em sua maioria são de baixo poder aquisitivo, moram na periferia urbana da cidade, vivenciam o problema do desemprego, sobrevivendo apenas com o benefício que recebem do INSS. Chegam ao CEI frustrados e cansados das constantes buscas de soluções para os seus problemas.

Segundo o Censo do IBGE do ano de 2000, o município de Camaçari possui 16 mil pessoas com deficiência visual. Apesar da presença do Polo Petroquímico e de várias indústrias, o município

apresenta altas taxas de desemprego, o que agrava a problemática das pessoas com deficiência visual.

Hoje o CEI atende 133 estudantes, capacitando-os, reabilitando-os e estimulando-os através de atendimentos específicos como: utilização do Braille, Sorobã, orientação e mobilidade, orientação familiar, informática, estimulação visual. A proposta do Centro é incluir este público no mercado de trabalho, na escola e, sobretudo na sociedade.

O grande desafio é incluir o estudante com deficiência visual no ensino regular. Apesar desse direito ser garantido por lei, há uma enorme resistência da escola em aceitar esse aluno no ensino regular, ainda que a escola reconheça a diversidade como parte inseparável da identidade e a riqueza representada por essa diversidade que compõe a nossa cultura.

Sendo a escola um espaço de aprendizagem que tem por finalidade promover atitudes de compreensão, respeito e tolerância na sala de aula, diminuindo, assim, atitudes de preconceitos em relação a qualquer tipo de diferença, a resistência na inclusão de pessoas com deficiência em sala de aula é injustificável. Ser diferente (gordo, negro, rico, branco, pobre) não deve ser entendido como justificativa para um tratamento desigual.

Os preconceitos e as discriminações estão presentes no cotidiano escolar e são transmitidos por meio de atos, gestos, discursos e palavras. Os estudantes com deficiências visuais sofrem nas escolas através de implicâncias e brincadeiras feitas pelos seus/suas colegas e também das atitudes negativas de alguns professores. A escola ainda apresenta obstáculos no desenvolvimento emocional dos alunos com deficiência visual.

Quando eu ia realizar as visitas nas escolas, os professores não tinham tempo para entender a forma como devemos trabalhar com os estudantes com deficiência visual. Pensei em desistir de trabalhar na área educação especial. Levantei a minha autoestima através de estudos sobre as maneiras de trabalhar com a escola, destacando

questões que abordassem as diferenças, sejam elas sociais, cognitivas, físicas e comportamentais.

A equipe do CEI se reuniu para elaborar projetos que tem como objetivo reconhecer a existência da diferença entre os alunos e ajudar os professores do ensino regular a entenderem que a inclusão é possível.

Comecei a participar dos planejamentos, levar materiais como filmes e apostilas para uma discussão sobre o que é incluir. Uma vez por ano o CEI realiza curso de Braille para professores e estudantes nas escolas, facilitando o rompimento de barreiras.

Tivemos uma experiência fantástica na apresentação da peça teatral *A Arte de Ler a Vida com as Mãos*. O elenco era composto por alunos deficientes e videntes, e a troca de conhecimento foi de uma riqueza e tanto. Hoje temos algumas escolas mais abertas às diferenças e à cidadania, valorizando a diversidade cultural.

A escola já elabora atividades abertas nos seus planejamentos tais como: debates, pesquisas, registros escritos, falados e vivências que possibilitem a reflexão do meio social, cultural etc.

Aprender a trabalhar com as diferenças no contexto escolar é uma árdua luta. Todos nós sabemos que ninguém é igual. O nosso corpo também não é igual: o lado esquerdo tem diferenças em relação ao direito. Quem nunca percebeu isso ao comprar um sapato?!

Como educadores, nós sabemos que cada aluno tem o seu jeito de ser, seu ritmo de aprender e seus interesses. As mudanças que tenho testemunhado não só ajudam os estudantes com deficiências visuais, como outros estudantes que fazem parte do grupo dos “excluídos”. Caetano Veloso, em *Sampa*, nos adverte: “Narciso acha feio o que não é espelho”.

DIFERENÇAS NEGOCIADAS ENTRE PROFESSORAS

DEJANIRA RAINHA SANTOS MELO

Trabalhei durante sete anos numa mesma escola no bairro Alto de Coutos, localizado no Subúrbio Ferroviário de Salvador. Fui convidada para dirigir a escola por minhas professoras, amigas minhas à época em que a escola deixou de ser estadual e foi municipalizada. Dirigi a escola por cinco anos. Mais tarde saí da direção, já cansada de trabalhar sozinha (nesta época eu não contava com uma vice-diretora, nem com uma secretária); eu era auxiliada por minhas colegas professoras. Convidei uma colega da rede municipal para assumir a direção da escola. Pensei que ela teria o perfil que nós precisávamos para dar continuidade ao trabalho de valorização da comunidade que vinha sendo iniciado antes mesmo da minha gestão. Fui chamada pela nova diretora para ser vice-diretora, mas percebi em pouco tempo que nossos interesses não eram comuns e abandonei a vice-direção (e também a escola). Passei a trabalhar como professora no Centro Municipal de Educação Infantil Cid Passos.

Na escola Cid Passos meu maior desafio é dialogar com as minhas colegas de trabalho procurando respeitar as diferenças do ponto de vista religioso e, ao mesmo tempo, conseguir que as minhas propostas educativas (que, em minha opinião, ampliam a

visão crítica dos alunos) se realizem. Procuo trabalhar de maneira que as crianças não sejam prejudicadas, podendo expressar seus costumes, valorizar suas experiências de vida e pensar sobre isso no processo educativo escolar. Encontrar a forma mais adequada de expressar minhas ideias sobre a valorização da imagem das crianças e adolescentes da periferia e, também, sobre sua sexualidade, suas preferências musicais, é algo que tem me dado a oportunidade de pensar o quanto é necessário validar as diversas expressões de conhecimento, para poder conseguir que aquilo que acredito sobre a educação seja valorizado dentro desse novo ambiente escolar, no qual eu estou me inserindo.

Uma das alternativas encontradas por mim tem sido ouvir mais sobre a religião dessas mulheres, minhas colegas de trabalho, validar o que elas expressam sobre sua fé e com isso demonstrar o meu verdadeiro respeito pelas suas escolhas. Esse é o passo mais fácil da minha conquista, tendo em vista que já fui protestante na adolescência. O segundo passo (e o mais difícil) é introduzir no planejamento atividades a serem realizadas pelas crianças. Algumas dessas atividades são consideradas inadequadas para jovens e crianças pelas professoras (apesar da escola ser um ambiente laico). Este embate não se dá com a clara discussão sobre a fé. O conhecimento das professoras não permite que elas tragam algo assim para o planejamento. O discurso emerge quando se propõe atividades com a dança de alguns ritmos como o samba, o pagode, *rap*, entre outros. A preocupação das professoras é com a excessiva sensualidade presente nesses ritmos e uma possível distorção das atividades por parte das crianças, em virtude do apelo sexual, mesmo que eu traga para a discussão que essas músicas podem ser selecionadas previamente e que somente usaremos aquelas que tragam reflexões sobre a comunidade em que esses jovens vivem e, é claro, com ritmos que são culturalmente apreciados por eles.

A minha batalha nesse sentido foi tentar fazer o Primeiro Baile do Dia do Estudante no Ensino Fundamental, utilizando músicas que as crianças gostam de ouvir e dançar. Nesse momento muitos

argumentos foram apresentados pelas professoras na tentativa de me fazer ver o perigo de realizar um baile com músicas desse tipo. Consegui vencer a minha primeira batalha na medida em que me propus a selecionar cuidadosamente as músicas e, além disso, observar o comportamento das crianças e dos adolescentes durante o baile. Outras tantas batalhas deverão ser travadas na tentativa de valorizar a cultura local desta comunidade escolar, seus gostos e costumes, aquilo que traduz as características próprias das nossas crianças. Compreendo que temos a responsabilidade (como professoras) de fazer com que as crianças dessa comunidade no bairro de Coutos (que se encontra próxima de uma estação de trem e da praia) percebam a sua própria riqueza cultural.

À PROCURA DE PAULO¹

ANA LÚCIA DA VINHA DE VITA

Às vezes julgamos o indivíduo sem ao menos conhecê-lo, sem saber quais são os seus problemas, suas dificuldades, necessidades, e depois descobrimos que podemos ajudá-lo com o pouco que sabemos e aprendemos. Eu julguei e me arrependi. Agi de maneira omissa e até um pouco egoísta com uma criança que só queria aprender.

Aconteceu na escola em que eu trabalho. Este ano² chegou à minha turma do 5º ano do Ensino Fundamental um aluno chamado Paulo. Ele apareceu apenas uma vez e depois sumiu. Percebi que o aluno estava com um número de faltas excessivo. Procurei a direção da escola para comunicar as ausências do aluno. A direção convocou o responsável pelo aluno. Para a minha surpresa, a mãe de Paulo comunicou à direção que o menino estava frequentando a escola. Não cheguei a conversar com a mulher (no dia em que ela foi eu não estava por lá). Ficamos preocupadas em saber que o aluno ia para a escola e não entrava na sala de aula. Pedi a meus alunos que me avisassem quando Paulo aparecesse, para eu entender o que se passava. Os alunos comunicaram que Paulo vinha para a escola todos os dias, apenas não entrava na sala de aula. Perguntei

1 Paulo é o nome fictício atribuído pela autora ao aluno com que descreve a sua aprendizagem com as diferenças do outro na escola.

2 O ano a que se refere à autora é 2010.

ao grupo em que lugar ele ficava. Os alunos me informaram que ele perambulava por todas as salas, menos na nossa. Assim que o localizei, comecei a vigiá-lo. Para o meu espanto, todos os dias ele entrava na minha fila no momento inicial do nosso turno de trabalho, entrava com a turma e logo em seguida desaparecia. Saía da sala de maneira tão sutil que eu não percebia.

Comecei a fazer marcação cerrada. Todos os dias eu colocava Paulo na fila e entrava de mãos dadas com o mesmo na sala de aula. Ele entrava e fazia cara feia. Sentava ao fundo da sala, dizia que não ia fazer nada, repetia que não gostava de ficar na sala, aprontava o tempo todo. Deixava a sala fora de órbita e isso se repetia todos os dias. Quando Paulo não ia para a sala de aula eu ficava aliviada. Passaram-se alguns dias e ele não aparecia na escola. Sentia-me aliviada (não vou mentir). Não ter aquele aluno indisciplinado na sala produzia um clima de tranquilidade entre nós. Com a presença dele era certo ter bagunça: xingava os colegas, não sentava, ficava de um lado para o outro... A turma estava ficando incomodada com a presença dele também.

Um dia fui informada por um aluno que Paulo estava no banheiro para fugir da sala de aula. Comuniquei mais uma vez à direção sobre a fuga do aluno. Eu e a Vice-Diretora saímos à procura de Paulo. Ele estava na sala de outra professora e, para a minha surpresa, sentado e bem comportado. Eu e a Vice-Diretora conversamos com Paulo, pedimos que falasse o porquê daquele comportamento. Ele simplesmente disse que não gostava da minha sala.

Os dias foram passando e eu tinha que ficar atrás do aluno. Aquilo me deixava angustiada. Todos os dias eu tinha que procurar Paulo em todas as salas. Quando eu o localizava, ele ficava entre nós por pouco tempo; pedia para ir ao banheiro e daí sumia. Passei a procurá-lo sempre que desaparecia. Às vezes eu o achava escondido no banheiro. Às vezes era outra sala de aula. Às vezes passeando pela escola. Acontecia de fugir todas as vezes que eu o encontrava.

Um dia eu desisti. Passei a não dar mais atenção. Com ele ou sem ele passei a tocar minhas aulas. Comuniquei à direção que não iria mais correr atrás do aluno pela escola. Passavam-se os dias e o comportamento de Paulo não mudava. A persistência do aluno em não estar presente, ou incomodar os nossos trabalhos enquanto estava presente, voltou a me inquietar. Procurei propor que ele participasse das atividades quando estivesse entre nós. Foi pior. Ele desaparecia sem dar notícias. Às vezes, quando ele fugia, eu não dava importância. Eu o surpreendia observando nossas aulas ao pé da porta, numa atitude arredia.

Ocorreu que um dia ele abriu a porta e ficou me observando passar uma atividade de leitura para a turma. Neste dia ele entrou, sentou e disse que não iria fazer nada. Ignorei-o por completo. O dia correu como de costume, mas apenas uma coisa me incomodava: ver aquele aluno sentado no fundo da sala de aula a me observar o tempo todo. Aquilo ficou na minha cabeça. Eu não conseguia entender o porquê dele agir comigo daquela maneira. Passavam-se os dias e ele seguia agindo da mesma forma.

Um dia ele abriu a porta, estava atrasado e perguntou se podia entrar. Respondi que sim. Ele entrou e foi direto para o fundo da sala. Achei que seria mais um dia comum de Paulo. Passaram-se as horas e percebi que ele estava com o caderno aberto. Tentei olhar disfarçadamente o que ele escrevia. Ao perceber a minha investida ele fechou rapidamente o caderno. No dia seguinte ele abriu novamente a porta e pediu para entrar. Dessa vez respondi que ele podia entrar se tivesse o interesse em estudar. Eu disse que estava ali para ajudá-lo. Ele balançou a cabeça acatando a minha afirmação, entrou e sentou-se. Avisei que ele teria que realizar as atividades junto com os seus colegas. Ele olhou para a turma e fez mais um aceno com a cabeça em sinal de concordância. Paulo disse que estava sem lápis e caderno. Fui ao armário e peguei lápis, caderno e borracha para ele. Passavam os dias e Paulo entrava na sala de aula sem qualquer problema. Um dia, durante uma atividade de leitura, ele tentou participar. Sentou próximo à minha

mesa e observava os seus colegas lendo. Quando todos já haviam terminado a leitura, ele me olhou e perguntou: “a senhora não vai me tomar a leitura?” Questionei se ele queria realmente ler. Ele disse que sim. Paulo se aproximou da minha mesa. Eu abri o livro no primeiro texto. Ele disse que não sabia ler naquele livro. Peguei um livro mais simples que apresentava o alfabeto. Ele disse que não conhecia as letras. Aquilo me deixou atordoada. Dei-me conta da dificuldade de Paulo permanecer na sala de aula. Talvez ele tivesse vergonha, medo ou sei lá o quê. Pedi que ele comunicasse à mãe que eu precisava falar com ela. Ele pediu para que eu não fizesse isso, caso contrário ele não viria mais à escola. Não insisti. Resolvi respeitar a sua vontade.

Um dia, durante uma reunião de pais na escola, a mãe de Paulo apareceu. Era um evento em que pais e alunos estariam juntos. Paulo não sabia que a sua mãe estaria na escola e quando descobriu, entrou em desespero. Pegou a mochila e saiu. Tentei segurá-lo em vão. Quando encontrei a mãe de Paulo face a face, senti cheiro de bebida. A mulher estava visivelmente alcoolizada e andava com alguma dificuldade (dava a aparência de ter sofrido um derrame).

Paulo tinha vergonha da mãe, não sabia lidar com as suas dificuldades e tinha vontade de aprender. Após um longo drama de convivência entre nós, ele aprendeu a ler. Hoje ele conversa comigo sobre suas relações familiares e está mudando de comportamento. Disse-me que tem acompanhado a mãe ao Banco e faz questão de orientá-la lendo as placas que encontra no caminho.

Essa experiência me mostrou a importância de compreender mais de perto a história de vida dos meus alunos. Aprendi também a julgar menos, procurando ajudá-los mais.

QUEM ACHA É DONO?

MÉRCIA ROCHA DA SILVEIRA

Saí de casa no horário habitual por volta das 7h15min da manhã. Caminhei até a escola para encarar minha turma de 20 alunos (a turma é pequena porque a sala em que trabalho é apertada e só cabem cinco mesas). A faixa etária dos alunos fica entre sete e nove anos. Chego ao meu destino após dez minutos de caminhada. Subo a escada estreita que conduz ao segundo andar do prédio, que é um anexo da Escola Municipal de Castelo Branco. Em plena segunda-feira (com aquele sol que nos faz desejar estar em qualquer lugar que não seja uma sala de aula) encontrei o tema para entrar na resenha.

O calor impossibilitava maior concentração naquele pequeno vão do segundo andar de um prédio comercial (uma das três salas onde funciona o anexo). O espaço físico mínimo me leva a considerar que a agressividade entre as crianças resulta dos tropeços inevitáveis para nos locomovermos ali. Como aqueles casais que acabam desenvolvendo a intolerância mútua por viver em apartamentos pequenos, privados de espaço em que possam manter saudavelmente suas individualidades.

Após uma primeira atividade com os alunos (já inquietos), surge uma discussão que vem sendo recorrente na turma: quem acha é dono?

(E), a menor e mais atrevida menina da turma, descobre sua borracha na mão de (P. L.), um ótimo garoto que vive um conflito entre ser criança ou ser um minicristão, acima de todo o mal. Começa a confusão, agravada pelo calor e pela proximidade do horário da merenda. A garota se põe a gritar e avançar sobre o garoto para reaver a sua borracha. A garota alegava que trouxera a borracha de casa e que o garoto estava escondendo-a em sua mão. O garoto disse que encontrou o objeto no chão e que agora era dele. As meninas entraram em defesa da colega e (L), sua irmã matriculada na mesma turma, quase chorava exigindo que (P. L.) devolvesse a borracha. Tive que fazer uma barreira física entre eles e, a muito custo, consegui acalmá-los. Pedi a borracha para deixá-la em minha mesa até resolvermos a questão.

A merenda foi servida. Após o recreio (quando o grupo estava desacelerado) propus uma reflexão sobre a situação ocorrida anteriormente. Sentamo-nos numa roda no chão e iniciei apresentando a proposta de resenharmos sobre o assunto. Perguntei ao grupo se alguém já havia encontrado alguma coisa que estava perdida e que não era sua. (Ge) disse que encontrou R\$ 2,00 outro dia na rua; (A) encontrou um cachorrinho, mas sua mãe não permitiu que a menina levasse o bicho para casa; (Ga) mostrou o lápis que achou a caminho da escola; (M), que não para sentado, disse que um dia desses seu pai achou um celular no ônibus; (L. L.) contou que um tio encontrou uma carteira certa vez.

Após essa primeira rodada de confissões, perguntei: quem de vocês já perdeu alguma coisa? Fui anotando as respostas para construirmos uma lista depois: lápis (foi o primeiro objeto das nossas declarações), borracha, moedas, chaves, pé de meia, carrinhos, bonecas, guarda-chuvas...

Continuei perguntando como é que a gente se sente quando perde alguma coisa. Fui bombardeada com respostas do tipo: “triste”, “com raiva”, “eu choro”, “minha mãe me bate”, “dá vontade de morrer!”. “Nesses casos, o que nós desejamos que aconteça?” – perguntei mais uma vez. “A gente espera que quem encontre o

que é nosso devolva” – responderam quase em uníssono. “Que me entregasse porque é meu” – disse (R). “Tem que entregar pro dono” – argumentou (L). “Quem fica com o que é dos outros é ladrão” – sentenciou (M).

Segui perguntando: “quando encontramos algo que não é nosso, o que devemos fazer?” (T) respondeu o seguinte: “o certo é devolver, mas às vezes não dá para saber de quem é”. (A) completou: - “mas se souber quem é o dono tem que devolver”. (G) considerou o seguinte: “e se alguém mentir dizendo que é o dono?”. “Eu é que não sou otário, não dou mesmo! Quem perdeu, perdeu...” – comentou (Ga). Após esses comentários, passamos à construção da lista. Propus como tarefa de casa que fizessem uma entrevista com familiares sobre a questão: quem acha é dono?

Na manhã seguinte, em meio a tumultos corriqueiros, recolhi as respostas dos que fizeram a tarefa de casa e construímos um gráfico com as opiniões coletadas. Para o dia seguinte, solicitei que trouxessem reportagens de jornal ou revista contendo relatos de pessoas que apareceram na mídia para devolverem coisas que encontraram e que não eram suas. Apenas (M) trouxe uma notícia de um faxineiro que encontrou uma carteira cheia de dólares no aeroporto e entregou ao dono. Lemos e discutimos o texto e produzimos coletivamente um pequeno texto sobre como é bom ter de volta algo que perdemos.

Foi difícil ser imparcial durante a condução dos trabalhos. Acho que não consegui. Fiquei todo o tempo tentando direcionar suas opiniões para o “politicamente correto”. Espero ter plantado uma boa semente e contribuído positivamente na formação da personalidade destes pequenos. A borracha, eu devolvi a (E).

RESSACA DAS ELEIÇÕES

LUCINÉIA SANTOS SOUSA

A semana começou já pela metade, afinal de contas, tivemos um feriado prolongado devido ao Dia de Finados. A quarta-feira começara com uma manhã fresca e ensolarada. Cheguei cedo à escola e, com de costume, fui arrumar o material que utilizaria nas atividades do dia em uma turma formada por alunos com idades entre cinco e seis anos. Aos poucos eles foram chegando. Alguns com flores para presentear a pró. Fui acomodando-os nos seus lugares e recolhendo os classificadores com as atividades. Enquanto uns brincavam com jogos de encaixe, ia mandando outros beberem água e irem ao banheiro.

Em seguida convidei os alunos para que fizessem um círculo e me juntei a eles. Fizemos a oração do anjo da guarda, cantamos, saudamos os coleguinhas e, então, eu disse que chegara a “hora da novidade”. Esta atividade é comumente realizada nas segundas-feiras. É o momento dos alunos socializarem o que fizeram no fim de semana. Depois de um “recesso” de quatro dias, eu não poderia deixar de aplicar essa atividade e deixar de ouvir as histórias dos meus alunos, mesmo conhecendo o repertório da maioria. Às vezes tento controlar o riso porque alguns chegam a dizer que viajaram para São Paulo, retornaram no mesmo dia e ainda foram ao zoológico e à praia. Alguns coleguinhas duvidam da história e chegam

a dizer que tudo é mentira. Eu tenho que intervir para o clima não esquentar. Bem, assim que pedi a um aluno para começar o seu relato, percebi uma movimentação: Ana Luíza tentava esconder algo atrás das costas enquanto Gustavo tentava pegar o objeto. Interroguei os dois sobre o que estava acontecendo quando percebi uns papéis caírem no chão. Pedi a outro aluno que me entregasse o material. Constatei que eram “santinhos” da candidata à presidência da República Dilma posando ao lado do governador Jacques Wagner e de Lula. Imediatamente lembrei-me da resenha que eu precisava construir. Ah! Que Bom! – pensei. O assunto sobre a eleição presidencial tinha surgido espontaneamente, sem que eu tivesse interferido para incluí-lo no rol das minhas conversas com os meninos. Existe maneira mais democrática para eleger a prioridade de um assunto como essa? Os alunos tinham acabado de resolver uma das minhas maiores preocupações nos últimos dias: abordar um assunto em sala de aula que não tivesse sido induzido por mim. Aproveitei e falei das eleições que aconteceram no domingo. Questionei a preferência de cada um, o que sabiam dos candidatos e porque eles achavam que o candidato escolhido seria um bom presidente. Não foi nada fácil fazer com que os alunos entendessem a necessidade de esperar a sua vez de falar e escutar com atenção o relato dos colegas – confesso. Todos queriam falar ao mesmo tempo. Foi preciso falar mais alto e repetir as regras construídas coletivamente para que o clima de paz fosse restabelecido.

O primeiro aluno a falar foi Ítalo. Ele iniciou a sua fala cantando uma marchinha que dizia: “Dilma treze, com a bunda quente, na água fervente”. Esse aí é Serra¹ – pensei logo. Perguntei ao aluno onde ele tinha aprendido a música. Ele confessou que aprendera com um menino na Ilha de Itaparica enquanto brincava na praia durante o fim de semana. A turma inteira riu. Gustavo e Guilherme (irmãos gêmeos idênticos) começaram a repetir a cantoria. Foi uma luta fazer a ordem imperar novamente. Precisei de alguns minutos

1 José Serra foi o candidato do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) que disputou as eleições presidenciais do ano de 2010 com Dilma Rouseff, candidata do PT (Partido dos Trabalhadores).

para retomar a atividade. Ítalo prosseguiu com o seu relato confessando que adorava Dilma e que Serra não “aguentaria as emoções porque estava velho”, por isso não podia ser presidente. Ana Luíza, a que tinha trazido os santinhos (para a minha salvação) disse que Dilma iria “construir o Brasil” e que Serra “era uma porcaria”. Gabriel argumentou que “votaria” em Dilma porque ela iria “fazer casas e barracas de praia”. Fiquei surpresa ao ouvi-lo. O aluno se referia à polêmica causada pela retirada das barracas de praia da orla de Salvador. Criança tem a capacidade de surpreender-nos! Fazia um bom tempo que esses fatos acontecera e, mesmo assim, ele lembrara.

À medida que eu indagava, ouvia dos pequenos a preferência pela candidata Dilma, principalmente porque eles confessaram que os pais e familiares torciam para que ela fosse eleita. Desse modo, todos repetiam o discurso doméstico, ou melhor, quase todos. A exceção era Roberta. Ela dissera que torcia pelo candidato Serra. Os coleguinhas começaram a vaiar quando interrompi e conversei sobre a necessidade de respeito a opiniões diferentes. Retomei a conversa e perguntei se a sua família compartilhava a mesma opinião, e ela negou. Mais uma vez fui tomada pela surpresa. Ela ressaltou que ouvira na televisão que ele “tinha construído um bando de coisas” e acrescentou que ouvira as informações no programa eleitoral. Terminados os relatos todos voltaram para os seus lugares e começaram a fazer outra atividade.

À noite fui reler as anotações que fizera e percebi que os pequenos tinham se envolvido na temática das eleições presidenciais. Claro que alguns alunos não conseguiram expressar suas opiniões com certa coerência, mas a maioria tinha uma opinião significativa para dar. Eles sabiam os nomes dos candidatos que concorriam ao cargo de Presidente da República e detinham algumas informações sobre os mesmos. Pude observar que os pontos de vistas dos meus alunos se baseavam em informações desenvolvidas a partir das opiniões emitidas pelos pais, familiares e até pela televisão. Concluí que às vezes subestimamos a capacidade dos pequenos por acreditar que

são incapazes de compreenderem determinados assuntos. Bobo é quem pensa que a criança não entende certas coisas, principalmente de política. Os pequeninos entraram na resenha e deram uma aula de cidadania.

SEÇÃO III

Diversidade de pensamento: desafios interculturais da formação de professores

Educar é formar pessoas semelhantes aos nossos ancestrais.

(Selma Pantoja)

EPISTEMOLOGIA E EXPERIÊNCIA

diálogos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira

EDUARDO OLIVEIRA, RITA DE CASSIA BANCILLON VENTIN,
ANDREA DA SILVA SANTANA, MÔNICA MARIA ARAUJO DOS SANTOS,
TELMA REGINA GUSMÃO PEREIRA

Introdução

Há ocasiões em que temos a oportunidade não apenas de aprender novos conteúdos, mas, sobretudo, de descobrir outras formas de organizar a vida e a produção. Momentos de desvelar o que somos, de onde viemos, qual nosso projeto coletivo. Situações em que a utopia e a realidade se encontram no passado para edificar nosso presente. Momento em que me encontro apenas quando encontro meus antepassados. Reconhecimento coletivo do sujeito. Conhecimento individual da comunidade. Há ocasiões, certamente, em que uma aula transcende o trivial da sala de aula: produzindo sentidos, não apenas construímos conhecimento sobre a História – quase sempre ensinada como algo fora de nós –, mas produzindo-nos a partir de outros sentidos que a História da África e, portanto dos africanos e afro-brasileiros, deixaram como legados criativos que gestamos e recriamos o tempo todo no Brasil.

Há momentos em que se conjugam num mesmo espaço físico trajetórias de vida díspares e que, não obstante suas diferenças, formam como que um arco-íris que muito mais que expressar sua diversidade afirmam sua identidade multicolor! Foi o que aconteceu nas aulas de História e Cultura Africana e Afro-brasileira do Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia. Várias aulas produziram o que chamo de um **acontecimento**. Razão e Sensibilidade, Afeto e Cognição, Corpo e Espírito, Indivíduo e Coletivo souberam produzir verdadeiros acontecimentos estéticos, plenos de sentido pedagógico e político. Este artigo é uma amostra da riqueza de experiências e reflexões que ali se deu; uma tentativa de compartilhar nossa experiência com aqueles que lá não estiveram. É uma continuação, mui despreziosa, dos diálogos de corpo inteiro que naquelas aulas se travaram. Diálogo continuado neste artigo, onde conversam discentes e docente, no intuito de prolongar o prazer e as angústias que foram produzidas em cada encontro, a cada mês, e em cada subjetividade que com sua sabedoria enriquecia a subjetividade do Outro.

E, como não poderia ser de outro modo, quem fornece o caminho da reflexão são os discentes do curso, pois parte-se de sua experiência docente – característica de toda a turma que é especial justamente porque acumula a experiência de serem professoras –, e, a partir de seus relatos de experiência, reflexões, preocupações, problematizações, alegrias e angústias, construímos um artigo coletivo, e, como num mosaico, cada um fala a seu tempo e o tempo todo os discursos se articulam.

Mônica é quem dá o roteiro da discussão.

História e cultura afro-brasileira no contexto escolar

Diante da situação racial no Brasil, em 2001 o Governo Brasileiro assumiu o compromisso de desenvolver políticas que reparassem os danos sofridos pelos negros no país. Mas somente em 2003, com a

reivindicação do movimento social negro, é aprovada a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica. Sendo que essa temática deve ser trabalhada no âmbito de todo currículo escolar com ênfase nas disciplinas de História, Língua Portuguesa/Literatura e Educação Artística.

Vale salientar que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no Parágrafo 4º do Artigo 26, já constava a necessidade de alteração curricular: “[...] o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.”

Enquanto negra e educadora, incomoda-me perceber nos discursos da maioria dos professores a falta de interesse ou até mesmo o descaso quanto à efetiva inclusão da História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar. Nas escolas em que atuo como professora em Camaçari e em Dias D’Ávila, a questão do negro é lembrada sim, mas apenas uma vez por ano, no dia da Consciência Negra. Na escola de Dias D’Ávila, participei do encontro pedagógico como professora recém-contratada, no início de 2010. Quando recebi o calendário do ano letivo, percebi que havia apenas uma data, na qual preparariam uma atividade com os alunos que abordaria a questão do negro. Não me contive e perguntei de que forma a História e Cultura Afro-brasileira seria abordada durante o ano letivo. Diante do silêncio da pedagoga e da aparente inquietação e desconforto da diretora, ao tentar justificar a ausência desses conteúdos no currículo da escola, constatei que não basta aprovar uma lei para que as mudanças ocorram; elas, de acordo com Gramsci (1979), devem acontecer a partir da conscientização do indivíduo. Mas como realizar essas mudanças, se a escola, que deveria auxiliar nesse processo de amadurecimento social, age de acordo com as regras impostas pelo grupo dominante?

A escola que, na visão gramsciana, deveria ser o espaço que forneceria ao indivíduo conhecimentos necessários para a sua plena

atuação na sociedade de forma igualitária, funciona como instrumento de reprodução dos interesses e valores da classe dominante. Por isso o não interesse em incorporar ao seu currículo a História e Cultura do negro que, culturalmente falando, é considerado pela maioria das pessoas como um indivíduo limitado e com tendências à marginalização. Acredita-se que esse fato ocorre por uma questão de herança cultural do que por racismo, uma vez que somos fruto de uma sociedade que, refém das ideias elaboradas pela classe dominante, sofre as consequências da ideologia de dominação das etnias.

De acordo com Silva (2005), a escola, demonstrando-se indiferente às necessidades dos negros, acaba reproduzindo o racismo presente na sociedade brasileira. Isso pelo fato de ser condizente à omissão de conteúdos em relação à história do país e das contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade. Essa postura da escola favorece a ideia de inferioridade da população negra.

Diante do exposto, acredita-se que uma solução seria a capacitação dos professores, objetivando reformular os seus imaginários para atuarem, de forma efetiva, na promoção da igualdade racial. Assim novas formas de relações sociais, nas quais os valores do negro possam ser respeitados, poderão surgir com a participação efetiva da escola.

Mundo contemporâneo

Pois é, Mônica. Você coloca uma série de questões que vão desde a compreensão dos motivos pelos quais a História e Cultura Africana e Afro-brasileira sofrem resistência no sistema de ensino brasileiro, da invisibilidade que negros e negras sofrem no Brasil, do racismo que macula as relações raciais neste país, e, com isso, revela a dificuldade da sociedade brasileira em lidar com sua população negra que já é a maioria, segundo os dados recentes do IBGE. Além de detectar o problema, você aponta soluções que passam necessariamente, em nosso âmbito de atuação (a docência),

pela formação de professores e pela atitude de docentes negros(as) e não negros(as) no dia a dia escolar, pois o fato da Lei 10.639 existir no papel não garante que ela seja implementada de fato no chão da escola. Cabe, então, partir de suas reflexões e denúncias, compreender essas questões à luz do macrocontexto do mundo contemporâneo e, ato contínuo, com o diálogo a partir de experiências mais próximas do nosso cotidiano. Com isso, estamos claramente dizendo que precisamos disputar não apenas o espaço do currículo, da gestão e do ensino dos conteúdos programáticos presente nas Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (Parecer 003 do CNE), mas também disputamos o imaginário da sociedade brasileira, disputamos o conceito sobre nós mesmos, exigimos nosso direito de produzir o conhecimento que entorna sobre nós próprios, os afrodescendentes. Por isso enfrentamos a questão do racismo a partir de uma perspectiva epistemológica, e não o reduzimos a suas manifestações sociológicas.

Desde a promulgação da Lei Federal 10.639/03, intensificaram-se as publicações de material didático e paradidático sobre a História da África e dos africanos e seus descendentes no Brasil. Pode-se dizer que passamos de uma fase generalista para uma fase de especialização sem que, contudo, tenhamos tido uma adequada transição e, também, sem que tenhamos tido a oportunidade de desenvolver uma visão de conjunto, ou um corpo de publicações científicas e, portanto, específicas, suficientes para se formular teorias sobre a cultura africana dos dois lados do Atlântico.

Via de regra protagoniza o cenário da produção científica os velhos paradigmas que dão ênfase às estruturas e minimizam as singularidades, ou que se atenta para as singularidades em prejuízo das estruturas. Estamos reféns ou de uma visão de conjunto que se atém mais aos modelos formais, ou de uma visão de movimento que se ocupa dos acontecimentos sem que estes estejam relacionados às suas estruturas. Estruturalismo de um lado, culturalismo de outro. Macroteoria e microteoria de parte a parte.

Vale lembrar, entretanto, que na maioria dos casos essas abordagens são alienígenas da própria perspectiva africana e afrodescendente. São matrizes teóricas produzidas nos continentes que “colonizaram” a África e o Brasil e que, não obstante, prolongam sua atitude colonialista ao manter intactas as estruturas de dominação que vigem desde o século XV de nossa era. Que seja bem entendido: estou, nesse momento, a falar de modelos culturais que não fizeram a crítica necessária para alterar as referências que ordenam o terreno das representações de poder, tanto no campo econômico, social, político ou cultural. Como Mônica alertou, é preciso disputar o imaginário social brasileiro. Por isso, neste artigo, interessamos, especialmente, o campo da produção de conhecimento que, ao mesmo tempo, reproduz e produz as condições que perpetuam esse monolito devastador da diversidade.

Em termos gerais, posso dizer que mesmo a crítica que a Pós-modernidade dirigiu à Modernidade, que demoliu os velhos sistemas de pensamento e produção, deixou praticamente intocada as estruturas de dominação racista e sexista que se erigiram na Modernidade. Com efeito, nem as ciências e nem a Filosofia empreenderam uma crítica radical das taxionomias sociais e dos sistemas de representação nela empreendidos. A crítica às classes sociais, de base marxista, por exemplo, não problematizaram questões de gênero e raça no interior do conflito de classes; a teoria da história de Hegel, fundamentada na liberdade, não falou do escravo, a não ser como uma metáfora do espírito, como uma alegoria do espírito absoluto da história, reforçando inclusive os pré-conceitos relacionados aos povos africanos e reiterando o senso comum que afirmava que a África era um continente sem história, uma vez que era um continente sem movimento. Kant, o epígono da filosofia iluminista, antecipava o argumento hegeliano dizendo que a América, na mesma medida que a África para Hegel, era um continente sem cultura e, portanto, que não produzia conhecimento. A era do Iluminismo e seus sistemas pretensiosos foram devidamente desconstruídos; seus projetos racionalistas foram desmantelados; suas consequên-

cias nefastas para o meio ambiente e para a organização social denunciadas. No entanto, não se prestou atenção aos aspectos, tido como absolutamente secundários, e suas concepções sobre o Outro, não como entidade conceitual, mas como realidade ética. Chamo a atenção para o fato de que os fundamentos teóricos dos autores da modernidade, de Descartes a Hegel, foram sistematicamente analisados e criticados, às vezes de maneira irônica, outras de maneira mordaz. O desconstrucionismo de Jacques Derridá é um exemplo da crítica bem humorada e devastadora que se foi capaz de empreender contra os clássicos da Filosofia. Ludwic Wittgenteil, por sua parte, jogou um enorme tijolo na vidraça da Filosofia que encarquilhou-se em mil pedacinhos de vidro quebrado. De maneira mais elegante, mas não menos radical, Emanuel Levinás empreendeu sua crítica à Filosofia moderna, denunciando seu apego ao Mesmo e sua absoluta negligência com relação ao Outro. Paul Ricoeur, por sua vez, na esteira daqueles que, como Barthes, privilegiaram o texto, souberam realizar uma hermenêutica dos textos clássicos e apontar novos horizontes para a produção intelectual na contemporaneidade. Esses autores, no entanto, com exceção de Levinás e Derridá que chegaram a enfrentar a questão do feminino, não se debruçaram sobre a questão de raça e deixaram essa lacuna – diria mesmo ferida – em aberto.

Vale lembrar que toda a indústria da Modernidade foi calculada em torno de relações de raça e que esse empreendimento foi justificado pela ciência moderna. Assim, os grandes avanços tecnológico-científicos e filosóficos da Modernidade, de um modo ou de outro, beneficiaram-se da exploração dos africanos em África ou na Diáspora. O modelo científico, por exemplo, naturalizou a “superioridade ariana” sobre a “inferioridade africana” dando a essa taxinomia um *status* de científica. Ao biologizar o social, naturalizou os papéis de inferior para os negros e de superior para os brancos. Ao mesmo tempo, os sistemas filosóficos políticos desenvolviam-se na Europa justificando a superioridade europeia sobre o resto do mundo, transformando em metafísica o que era apenas um dado

histórico, isto é, construído socialmente. Vale lembrar que Malebranche, Locke, entre tantos, justificavam a escravidão em benefício do desenvolvimento da Europa. O capitalismo, então nascente, foi um empreendimento mantido pelo trabalho escravo-africano e justificado tanto pela Ciência quanto pela Filosofia da época. Mesmo as filosofias mais críticas deixaram intocáveis os muros da escravidão. Isso não mudou na Pós-modernidade.

Como venho argumentando, a contemporaneidade chegou com sua acidez característica, não deixando pedra sobre pedra dos velhos sistemas clássicos. Mesmo entre os críticos do etnocentrismo europeu, como os autores pós-colonialistas, as questões de raça e gênero, especialmente de raça nesse caso, não aceleraram suas críticas aos fundamentos do racismo no mundo. Não é que a crítica ao racismo não tenha sido feita e nem que a denúncia de estruturas conceituais que eternizam a discriminação do negro não fosse objetivada. Argumento que a própria forma de produzir sobre o racismo foi, de um certo modo, racista. Não necessariamente seu conteúdo, mas, sim, sua forma.

Vamos, de início, a um fato coloquial. A maioria dos autores pós-colonialistas ou são norte-americanos ou, ainda, europeus, ou são homens (mais) e mulheres (menos) dos continentes subjugados que tiveram sua formação intelectual nos países do Norte. Ou seja, falam ainda no formato do colonizador. Esse fato, no entanto, é facilmente descartado se ele permanecer no seu determinismo geográfico. Porém, esse dado somado ao fato de a forma dos escritos pós-colonialistas ainda serem, em grande medida, o modelo colonizador, é um pouco mais preocupante e difícil de ser refutado. O conceito de representação, identidade, sujeito, subjetividade, objetividade, apesar de serem largamente analisados e ressemantizados, quando não descartados, ainda preservaram sua forma cultural helênico-cristã. O que estou entendendo por forma cultural não é, obviamente, o conteúdo de um discurso ou narrativa e nem mesmo suas regras de Sintaxe ou de Semântica. Forma cultural, aqui, é esse escopo cultural presente em qualquer narrativa e espaço que,

además, lhe dá as condições de produção de seu sentido territorializado. É o contexto investido de sentido. Sentido produzido na tradição do lugar e que, como já foi largamente demonstrado por autores como Foucault, muda de acordo com o tempo e o espaço. É um sentido que resulta em processos múltiplos de significação. Significações, fruto de tensões entre interpretações várias, interessadas em disputas pelo real. Real, por sua vez, resultado desses fluxos de informação e poder que alteram os padrões econômicos e políticos de uma dada comunidade, ou mesmo de uma sociedade inteira. A forma cultural, no entanto, não é uma estrutura, apenas. Ela é a possibilidade da própria estrutura. Nesse sentido ela é mais abstrata. É uma espécie de ontologia heterogênea. Mais ainda: é uma epistemologia contemporânea que está para a ética, assim como a metafísica clássica está para a moral. É uma epistemologia que, no terreno da produção intelectual, é já uma ética porque comporta uma atitude frente ao mundo; antes, comporta a possibilidade de atitudes frente ao mundo que o intelectual – pesquisador, professor, cientista, filósofo – tem o dever ético de conhecer, produzir ou confrontar, a depender do contexto no qual se vê inserido. Não se trata, portanto, da crítica conceitual a conceitos consagrados pela tradição do pensamento ocidental. Trata-se de combater, isso sim, a condição mesma de produzir tais conceitos, sua produção elevada a esse grau de abstração para que, efetivamente, a crítica não se reduza ao aspecto conceitual mas reincida sobre a atitude que o produziu. Trata-se de considerar a “lógica” própria do Outro, sem reduzir o Outro à fórmula do Mesmo. Não basta ouvir sua voz e respeitar seu discurso. É preciso estar aquém, isto é, considerar as próprias condições do discurso ser efetivado. Fazê-lo, entretanto, é de uma dificuldade extrema.

Como pensar em outro idioma que não seja o português, para quem mora no Brasil? Como se livrar da estrutura linguística que em muitos aspectos define nosso jeito de pensar para muito além do pensado? No mundo dito globalizado, com a hegemonia da técnica, com a mundialização da política, com a globalização da economia,

com a planetarização da cultura, como identificar quem é o Outro? No mundo híbrido que criamos, como não ser mestiço? Dado o perigo da retórica da pureza, como não cair na armadilha do autêntico? Vislumbrar uma forma cultural não seria um tipo tardio – e talvez refinado – de ressuscitar a metafísica?

Aí está a questão: não basta ressignificar o que seria a Metafísica (como fez Deleuze), a Epistemologia (como fizeram Bachelard, Serres, Latour) ou a Ética (como fez Levinás e Derridá). Não basta, sequer, identificar o rosto do Outro com a mulher, o negro, o operário, o órfão, a viúva, o faminto, o pobre (como fez Enrique Dussel); além de um conteúdo revolucionário, é preciso aprender a reconhecer formas culturais distintas da forma cultural que revolucionou os discursos. A estética, aqui, jogará um papel fundamental, mas voltarei a esse tema adiante. Por hora, a tarefa é vislumbrar o que o reconhecimento da forma cultural Africana pode contribuir para uma crítica devastadora da tradição ocidental de pensamento e, na outra face, construir/reconhecer experiências éticas da maior importância para o mundo contemporâneo.

Epistemologia do racismo

Nos diálogos com a turma do PARFOR, insisti que o racismo é uma epistemologia e que, portanto, há uma epistemologia do racismo. Carlos Moore chamou de epistemologia do racismo o modelo de mais de 5 mil anos que estruturou as sociedades no mundo conhecido, demonstrando como o modo de relacionamento entre os indivíduos e os povos fora francamente racista. O racismo, então, não é meramente uma prática discriminatória de um indivíduo ou grupo sobre outros. Isso é apenas sua consequência. O racismo é, por assim dizer, um regime de signos que sobrecodifica todos os outros signos de seu sistema e remete a uma atitude contra o negro e a negra, ainda que a justificativa possa parecer “plausível”, “ética” ou “científica”. Coisa que sei há muito tempo: o discurso não é o mundo – ele o produz, o mascara, o critica, o destrói, o modifica,

mas não se identifica com ele. Há um mundo, apesar de não termos dele uma apreensão definitiva. Se temos múltiplas interpretações, se os sentidos proliferam, se não é possível ambicionar uma única verdade, se os sistemas totalitários explodiram, isso não quer dizer que o mundo explodiu com eles. Quer apenas dizer que o mundo não se comporta conforme suas previsões. As regras do universo, então, não se reduzem às regras dos cientistas. Diante da pretensão dos Homens, a natureza revelou-se hostil e revelou a pobreza das abordagens humanas sobre o não humano. Se é certo que somos natureza, também é certo que criamos artifícios que a negam. A diversidade na natureza é muito maior do que fomos capazes de detectar. Nossas elaboradas teorias são demasiado simples para compreender a complexidade do mundo: mundo ambiental, mundo social e mundo psíquico. Fracassamos na aventura tresloucada de controlar a natureza. Fracassos rotundos no planejamento social e econômico; na moralização da política; na higienização da mente. Fracassos multiplicados nos fundamentalismos que nega ao Outro o direito de ser quem é. Fracassos fulgurantes de modelos políticos e teorias científicas. Fracasso do pensamento. Fracasso da civilização. Ainda assim, o mundo resiste. Ele consiste em ser uma negativa da negativa que tentamos lhe impor. Também é destruído pelo que soubemos produzir. O mundo não é mais o mesmo e não é o que pensávamos que fosse. Uma teoria da complexidade ajuda a entender a teia do universo em que estamos, mas não ajuda a confrontar o problema do racismo como epistemologia fundamental. A transversalidade (Nicolescu, Ardoino, Fróes) contribui na compreensão da interdependência dos modelos, na necessidade de superação e criação de outros modelos cognitivos, e também ela indica apenas as armas para combater o racismo, mas não o seu combate propriamente dito. O Pós-colonialismo ainda está preso, para o bem e para o mal, à sua determinação geográfica. Dizer que a teoria da complexidade, que os pós-estruturalistas, que os transversalistas não enfrentam frontalmente a epistemologia do racismo, não quer dizer que não contribuam para a superação desse fenômeno de

forma cultural enalacrada em nossas tradições de pensamento. O que afirmo é que não são, ou não foram utilizados de maneira a cumprir essa empreita – o que os intelectuais negros(as) vêm se predispondo a realizar, modesta e fragmentariamente, visto que é um programa de pesquisa a longo prazo.

Cosmovisão africana no Brasil

À epistemologia do racismo oponho a cosmovisão africana que no Brasil soubemos recriar a partir de nosso próprio contexto diaspórico, alterando significativamente, inclusive, a própria Forma Cultural negro africana. A África que criamos é em tudo mais africana que a África que perdura no continente negroide dos dias que se passam. Faço essa escolha como ponto de partida: somos africanos ao nosso modo, o que nos regala uma singularidade única – pleonasma mais que legítimo no jogo cultural que pretendo empreender. De nossa cultura material à nossa riqueza simbólica, nós, afrodescendentes, reintroduzimos a África perdida no solo brasileiro, seja através de uma recriação idílica, epistêmica, política, artística e até mesmo econômica. Mantivemos suas línguas não mais faladas no território de origem. Não são línguas arcaicas para tornarem-se línguas míticas. Assim, elas, ao contrário das línguas arcaicas, não deixaram de se atualizar. Pelo contrário, elas atualizaram-se no seu próprio *hall* linguístico interno, quanto atualizaram o português falado no Brasil, abrindo para uma polifonia de sentidos que inverte a lógica da língua dominante. Palavras como *mandinga*, *maloqueiro*, *calunga*, *ginga* testemunham a favor dessa teoria. O mundo não se reduz ao texto, mas o texto se reduz ao mundo – daí a necessidade de bem compreender as formas culturais que, de um modo muito preciso, delineia as experiências humanas nesse mundo. Nos jogos de corpo, preservamos nossos sistemas de pensamento; na arte do povo, mantivemos nossos segredos e os publicizamos; na estética negra fabricamos nossa potência filosófica e científica, ao mesmo tempo, com tensão, mas sem conflito entre elas. Em nossas religiões

desenvolvemos nossa medicina, nossa economia, nossas línguas e nossa política mui singular de relações com o Outro-Natureza, o Outro-Outro, o Outro-Si-mesmo. Invertemos a lógica do sagrado e do profano. Profanamos o sentido da religião hegemônica e profanamos nossa própria religião. Transformamos em festa os episódios da tragédia. Rimos da miséria e da violência. Reverenciamos nossos pactos com o contexto. Desdenhamos de estruturas estáticas. Enlouquecemos na diversidade que criamos e perdemos-nos nos labirintos que soubemos produzir, mas não soubemos resolver. Produzimos nossa própria África e nossa subjetividade nos regatos de fluxo e refluxo que não para de nos atravessar. Explodimos com o conceito de raça e, ao mesmo tempo, reificamo-lo com que força ancestral! Saímos das políticas generalistas e generalizamos as políticas afirmativas, num contrassenso que nos caracteriza. “Jamais fomos modernos”, mas tampouco medievais, contemporâneos... Somos extemporâneos sem sermos nitzcheanos. Somos africanos dentro de nosso próprio tempo residindo e conflitando com o tempo do Outro, que somos nós mesmos. Não nos confundimos, mas não deixamos de ser mestiços. Africanos é o que somos, mas de um jeito possível apenas no Brasil.

Encantamento: a construção do mundo

À forma cultural Africana recriada no Brasil chamo **Ancstralidade**. Esse foi o regime singular que os africanos souberam produzir tanto na Diáspora quanto na África. Regime abrangente capaz de englobar todas as experiências de africanos e afrodescendentes e, ao mesmo tempo, singularizar cada experiência com seu sentido específico, forjado no calor do acontecimento. Ancestralidade aqui, então, é mais que um conceito ou categoria do pensamento. Ele se traduz numa experiência de forma cultural que, por ser experiência, é já uma ética, uma vez que confere sentido às atitudes que se desdobram de seu útero cósmico até tornarem-se criaturas nascidas no ventre-terra desse continente metafórico que produziu

sua experiência histórica, e desse continente histórico que produziu suas metonímias em territórios de além-mar, sem duplicar, mas mantendo uma relação trans-histórica e transimbólica com os territórios para onde a sorte espalhou seus filhos.

Alojada no útero da **Ancestralidade** está a **cosmovisão africana**, isto é, sua epistemologia própria que, por ser absolutamente singular e absolutamente contemporânea, partilha seus regimes de signos com todo o mundo, enviesando sistemas totalitários, contorcendo esquemas lineares, tumultuando imaginários de pureza, afirmando multiplicidade dentro da identidade. A ancestralidade foi o principal conceito formulado coletivamente nas aulas de nosso curso no PARFOR. Fruto do agora, a ancestralidade ressignifica o tempo do ontem. Experiência do passado, ela atualiza o presente e desdenha do futuro, pois não há futuro no mundo da experiência. A cosmovisão africana é, então, a epistemologia dessa ontologia que é a ancestralidade. De uma epistemologia marcadamente antirracista para uma ontologia da diversidade. De uma epistemologia da inclusão para uma ontologia da heterogeneidade. De uma forma cultural abrangente para um regime de signos específico. De uma semiótica abrangente para uma forma cultural de organizar experiências singulares. Entre o molar e o molecular, que se intercambiam o tempo todo, nossa ontologia correlaciona-se com sua epistemologia correspondente.

Temos, então, uma ontologia e sua epistemologia correspondente. Mas o problema fundamental ainda é uma ética, já que colocamos a questão da forma cultural no campo das atitudes fundamentais. A atitude fundamental da Modernidade e, em grande medida, também da Pós-modernidade foi o desencantamento. Ficamos alheios ao mundo que criamos. Racionalizou-se o sagrado e mitificou-se a tecnologia. O fetiche do capital ocupou o lugar do mistério. O virtual materializou-se. O real implodiu diante da transcendência do mal. A história ruiu. A crise tornou-se permanente. O artifício venceu a natureza. A moral ganhou seu contorno cínico e a ética reduziu-se a códigos de conduta profissional. Reduccionismo por toda parte

em nome de globalizações em todos os lugares. Ironia de inversão que massifica modelos em nome da quebra de paradigmas. Retórica sobrepondo-se ao conhecimento. Imagem no altar da política. Aparência como discurso metafísico: nada além do simulacro. Com sentidos demais o mundo ficou sem sentido. Caminhos demasiados levaram ao caminho único. Desencantamento desenfreado. Jaula de possibilidades. Pobreza ao extremo. Miséria. Expropriação de continentes inteiros. Populações flutuantes nas fronteiras da morte: os refugiados. Prisioneiros de guerra habitando seus próprios territórios: Afeganistão, Ruanda... Refugiados todos de um mundo sem rumo que vive na trilha do capital especulativo. Corporações *versus* corpo! Pensamento *versus* vida. Implosão!

O mundo da experiência não é unívoco, entretanto, e esse seria o maior dos erros: interpretar o mundo como se único ele fosse. Advogo que há uma unidade do mundo, mas apenas como coexistência. No mais, o mundo é diversidade plena. Absoluta. Se é possível falar em unidade, doravante, é apenas em unidade compreendida no sentido da diversidade. A Ancestralidade, por exemplo, é o conceito de unidade por excelência da forma cultural africana e, por isso mesmo, seu tecido é o da diversidade. Um termo não se reduz ao outro e sequer se harmonizam. Eles são correlatos gerando uma tensão permanente que é a fonte da criatividade (e pode ser também o motivo da guerra). É vibração que desenha a superfície e a profundidade, sem que saibamos exatamente o que seja uma e outra, e quem desenha uma e outra. Sabemos, apenas, que se desenha e que a agulha, neste caso, é maior que a tesoura¹. O mundo é um só enquanto coexistência, mas a interpretação dele é variada. Não temos mil mundos. E não temos um mundo único. Isso seria recair no mesmo erro. Cada cultura produz o seu mundo juntamente ao mundo das outras culturas. Até ontem podíamos pensar cada mundo em seu lugar, o que era uma perspectiva curiosa, ainda que ingênua. Hoje em dia, ao contrário, é nos dado a tarefa de pensar

1 Referência a um conto de Ifá, onde a agulha passa a ter um papel protagonista na construção do mundo, enquanto que a tesoura aprende a não ser tão arrogante.

não apenas as fronteiras dos mundos, mas suas encruzilhadas, isto é, não no limite deles, mas onde eles se encontram e se misturam. (Não podemos, isto sim, pensar o mundo de maneira unívoca, pois seria trair a experiência tanto das estruturas quanto das singularidades). A Ancestralidade é capaz de adentrar nesse terreno pois dele é fruto. Desde a ancestralidade desbordamos, então, não uma teoria do conhecimento, nem uma política, nem uma estética das artes, nem uma religião, nem uma moral, mas uma **ética**.

A razão ocidental – pragmática, instrumentalista, calculista, árida; numa palavra: desencantada – matou o mistério e desencantou seu mundo. A religião transformou-se em ideologia, quando muito, ou em fraude, com frequência. A ciência entrou no buraco-negro da especialidade e abdicou do seu sonho de dar sentido ao mundo. A política caiu em si em seu devaneio idealista e irrompeu o mundo da realidade como um mal necessário, não como uma promessa de salvação. A academia, salvo linhas de fuga que lhe atravessam, acomodou-se na estrutura medieval que lhe dá contorno, substituindo a batina escura pelo avental branco. A Economia já não é uma ciência social aplicada, mas uma comunidade privada de especuladores. A Filosofia tornou-se um ventríloquo que repete sua tradição à exaustão, fatigando quem consome, entorpecendo quem produz. Mas além desse mundo desencantado, há outros que coabitam o tempo-espaço da realidade que mantiveram seu movimento, sua gíngua, seu compasso. Produzidos pelo encantamento, encantamento produzem.

O encantamento não é um estado emocional de natureza artística que nos arrebatou os sentidos e nos impõe sua maravilha. Não é da ordem do sublime, que não podemos resistir, muito menos da ordem religiosa que devemos obedecer. O encantamento é uma experiência de ancestralidade que nos mobiliza para a conquista, manutenção e ampliação da liberdade de todos e de cada um. Assim, é uma ética. Uma atitude que faz sentido se confrontada com o legado dos antepassados. Confrontamento que faz sentido se atualizado na contemporaneidade. Estamos para além do conceito de tradição e

longe do conceito de folclore. A ancestralidade é uma forma cultural em si mesma ética, porque o contorno de seu desenho é uma circularidade que não admite o excluído. Seu conteúdo, especialmente quando atualizados em contextos particulares, pode até resultar em ações que ferem a ética, pois sempre é possível manipular para qualquer dos polos axiomáticos; mas seu formato é essencialmente ético, visto que é o conceito mais integrativo que a cultura africana soube produzir em seu itinerário no universo. Multiverso, diria, uma vez que sua trajetória é composta de mil versos superpostos, opostos, complementares e, até mesmo de paradoxos. Uma ética, então, que não rejeita a complexidade do mundo.

A tarefa da Filosofia é produzir mundos. Ela já reconheceu o mundo encantado e já o desencantou. A Ancestralidade, na perspectiva da experiência africana, é uma filosofia que, como todas as outras, produz mundos para muito além de produzir conceitos. Um mundo encantado, pois então, visto que a ética é a melhor maneira de encantamento.

Um feitiço, contra-argumentariam uns; um fetiche, argumentariam criticamente outros. O encantamento supera a experiência artística do arrebatamento quando, pela beleza ou pelo estranhamento, somos arrastados ao mundo das sensações, ainda que abstratas e racionais, sem termos como nos defender, visto que arrebatados estamos. No auge do sentimento estético não há crítica, mas entrega. Acontece algo semelhante com a experiência religiosa, daí arte e religião desde tempos imemoriais andarem face a face. A política, deixando de ser um jogo social baseado em racionalidades idealizadas, passou a ser um sentimento de pertença a um dos fragmentos sociais que chamamos partido, e, claro, sobrevive em diversas conotações diferenciadas que não apenas a dos partidos políticos. O que encanta na política, atualmente, é a lógica do privilégio, isto é, do interesse privado vencendo o interesse público. A moral que governa é uma moral utilitarista e conservadora. Uma moral antiética em termos de ancestralidade africana. Se assim for, o encantamento é um feitiço ao contrário, que nos retira da ilusão

do arrebatamento para nos devolver a responsabilidade do que somos e de compreender que o critério da ética é o Outro; de outro lado, nos livra do fetiche do capital, pois não se entrega ao mundo artificialmente “encantado” do consumo. A ética da ancestralidade é comunitarista e compreende perfeitamente que a comunidade não é uma abstração conceitual, nem utópica, mas uma realidade da maior importância para o exercício da vida plena e da cidadania. De volta o discurso idealista? Não! Parto da África inventada no Brasil que é o lugar daqueles que sobreviveram por um motivo simples: não se deixaram converter em indivíduos, e mantiveram-se comunidades. Não fosse isso, teríamos desaparecido, enquanto experiência de resistência, permanência e consistência da face da Terra! O encantamento advindo da experiência africana dá-se quando temos olhos para ver as estruturas. Nesse caso é uma experiência completamente não emocional. É uma experiência cognitiva radical, que passa pelo nível da identificação do objeto, pela crítica, pela crise, pela abstração, pela produção do conceito e, finalmente, pelo discernimento da estrutura. É uma visão de conjunto. Um olhar de longe, mas estando dentro. Uma visão que, no entanto, não se contrapõe ao olhar de perto. Olhar que, dessa vez, enxerga singularidades e se encanta com o movimento. Duplo encantamento então: pelas estruturas e pelas singularidades. Encantamento único, posto que é uma experiência só, ou seja, a ancestralidade africana religou estruturas e singularidades de modo que, fundidas, sua diferença está apenas no regime que lhes guia e não na ontologia que lhes dá suporte. Experiência cognitiva por excelência que, muito embora encontre na razão sua aliada primorosa, tem no afeto sua razão de ser. Uma razão completamente eivada de afetos. Assim, como em Spinoza, o conceito de alegria é uma experiência no mundo e não sobre o mundo, assim como a natureza é uma experiência mundana e não mental. Não há cisão entre afeto e razão. Uma está tomada pela outra de maneira irreversível. A beleza do pensamento só é beleza se em consonância com a beleza do mundo – que não pode ser percebida senão pelo razão encantada.

O Outro, excluído ou não, é o critério da ação ética, pois nele reside o elemento ontológico que nos vincula ao mundo e não que nos subtrai dele. O Outro é o Mundo! Esse é o fundamento ontológico de uma epistemologia antirracista que tem na ancestralidade africana sua forma cultural privilegiada. É o Outro negado: o negro, a negra, que mobiliza Mônica, entre tantas outras professoras negras (ou não) a questionar os gestores da educação e mesmo suas colegas de profissão sobre a invisibilidade que nega ao afrodescendente o direito de ser quem é, de produzir conhecimento respeitando sua história e seus valores, de construir um imaginário social de acordo com sua cultura de origem e de acordo com as atualizações que ela sofreu ao longo do tempo em território canarinho. Questionamento que leva a atitudes de inclusão, de solidariedade, de justiça. Atitude que leva ao encantamento. Encantamento que redescobre o mundo e nos ensina o abecedário da África, tal como Rita Ventin, outra signatária desse artigo, com criatividade e talento, ensinou a seus estudantes do Ensino Infantil.

Abc afrodescendente

África, Brasil, Criatividade, Diversidade, Eduardo, Rita e todos nós afrodescendentes compomos o abecedário africano. Partindo daí, eu, professora da Educação Infantil, grupo 4 anos, da Escola Municipal Nova do Bairro da Paz – bairro populoso cheio de conflitos de todas as ordens, localizado na saída norte da cidade de Salvador, entre Itapuã, bairro poético, e Mussurunga, o bairro cidade.

Neste artigo quero divulgar o trabalho que fiz com a turma do grupo 4, e que só pôde ser realizado após as aulas que foram ministradas pelo professor Eduardo. Sua maneira de começar as aulas, com dinâmicas interligadas ao tema do dia, tornava o conteúdo mais fácil de ser compreendido. A didática do professor facilitou a leitura do livro *Cosmvisão Africana no Brasil*, o que permitiu entender que para combater o racismo e a discriminação racial é

preciso educar para que não se exerça um poder de coerção racista justificada pela cor da pele.

Temos uma semana de aula por mês e dois dias para cada disciplina, que perfazem 10 horas/aula em cada disciplina. O trabalho realizado com as crianças no quarto bimestre foi um produto dessas aulas.

Comecei adaptando uma dinâmica realizada pelo professor Eduardo. Nós alunos deveríamos formar três grupos, girando entre si, sem permitir que um grupo tomasse o lugar do outro ou que alguém conseguisse penetrar no grupo alheio. Estávamos sendo os defensores dos Impérios de Mali, Gana e Songai. Aproveitando essa dinâmica, apresentei para as crianças o mapa-múndi, mostrei os continentes coloridos, destacando onde tem terra para andar, realcei os oceanos com a cor azul, para os polos norte (cabeça) e sul (pés), usei a tinta branca e fiz analogia com o gelo que temos em casa na geladeira ou no *freezer*. Observamos depois o globo terrestre: desenhiei no chão da sala de aula um enorme círculo e pedi que todas as crianças ficassem dentro dele. Do alto eu comandava as crianças. Falei que a terra já foi toda juntinha (pangeia) e fiz de conta que eu era o oceano – a propósito, nesse dia fui toda de azul. Com a força das marés, o oceano separou os continentes – de um lado leste, e do outro o oeste. Expliquei que as placas tectônicas separaram-se com esse movimento, e assim, do lado oeste ficou o Brasil, nas Américas, e do lado leste ficou o continente africano e a Europa.

Só após essa brincadeira é que voltamos a observar o mapa-múndi e localizamos o Brasil, sempre pintado de verde, e o continente africano todo colorido. Então as crianças perceberam como o nosso país é grande! A partir daí, contei como o continente africano é determinante na nossa trajetória humana.

A primeira palavra do nosso alfabeto foi **África**. Estudamos seu significado em egípcio, “berço da humanidade”. Aproximei os significados: quando nascemos, ficamos no berço, tal como os primeiros seres humanos do planeta nasceram no Lago Vitória, na fronteira entre o Quênia, Ruanda e Burundi; os brancos, negros ou amarelos

tem origem na África. Então explorei as diferenças e semelhanças entre nossos climas, tamanho do território e apresentei os 53 países que formam o continente africano.

A segunda palavra foi **Brasil**. Fizemos o mesmo processo: a origem do nome, que vem do pau-brasil, madeira cor de fogo, o tamanho de nossas terras, o clima, e o paralelo com o clima africano. Nossa, como somos parecidos! No sul, frio, no norte, calor.

Na letra C a **Capoeira** veio com as músicas cantadas nas rodas de capoeira: “é o A, é o B, é o C de capoeira” e o seu significado, jogo de origem brasileira, criado por escravizados africanos.

No D as **Danças** fortes: samba de roda, pagode, axé, *reggae* e até a bossa nova, tão brasileira, oriunda de ritmos africanos.

Na quinta letra vem o **Elefante**. Fomos perceber as diferenças do elefante africano e do asiático na cor e tamanho das orelhas. Continuamos fazendo as relações Brasil-África, desta vez com o F. Temos a maior **Floresta** do mundo. Viajamos para a Amazônia, conhecemos a **flauta** brasileira, instrumento musical criado pelos índios.

No G foi a vez do **Gorila**, que vive nas florestas africanas, e da **girafa**, que vive nas savanas da África. Já no Brasil, temos os **golfinhos** em Fernando de Noronha. Passamos para o H dos **Humanos**, seu crescimento, suas transformações e nossa afrodescendência. Nos animais temos o **hipopótamo**, que gosta muito da água.

Na letra I, **Iemanjá**, deusa das águas salgadas segundo nosso candomblé. **Iara**, dona das águas doces para os índios, primeiros habitantes do Brasil. O **Ipê layé**, ou “terra viva” da mãe Estela de Oxóssi, do Ilê Axé Oponjá da Bahia.

No Brasil do Centro-Oeste temos o J do **Jacaré** e do **Jabutí**, que em alguns contos africanos é o griôt, o grande contador de histórias da tradição africana. Na letra K foi maravilhoso, pois achamos o ponto mais alto da África: o monte **Kilimanjaro**, que embaixo é quente e no topo é gelado. No Brasil, temos os índios **kiriri**. A letra L pertence ao rei da selva: o **Leão**, o soberano africano. E aqui na Bahia devemos ter cuidado com a **Lagoa** do Abaeté, tão próxima da nossa escola.

Assistimos ao filme **Madagascar** para trabalharmos com a letra M, da maior ilha africana e seus animais diferentes. Aqui, também temos a nossa maior ilha fluvial: **Marajó**, no Pará, com seus búfalos. Com o N vimos o rio **Nilo**, bastante conhecido das crianças na história de Moisés e da cultura egípcia. Outrossim, no Brasil, temos o rio **Negro**, com suas águas escuras pela vegetação.

Quando o O chegou, foi a vez de trabalharmos sobre os **Orixás**. Juntamo-nos com a turma dos meninos grandes e eles trouxeram para nós as divindades mais conhecidas que estão representadas no Dique do Tororó e em vários terreiros da nossa Bahia.

O P do **Pinguim** é também o P das **Pirâmides** do Egito e do **Pico** da Neblina, ponto mais alto do Brasil. No Q lembramos com um pouquinho de inveja dos grandes corredores montanhosos do **Quênia**. Aqui tivemos os **Quilombos**, refúgio dos escravizados em ânsia de libertação. No R de **Rio de Janeiro** e também de **Ruanda** comparamos as quantidades de letras e o tamanho de suas terras.

Na letra S, o império de **Songai**, da antiga África com seus guerreiros lutadores. No Brasil, a cobra **Sucuri** amedronta o povo do Centro-Norte com suas lendas.

Na letra T a **Tartaruga** veio com a tradição da longevidade, e para nós, seres humanos, a responsabilidade de preservar as águas do mar onde elas vivem.

No U localizamos **Uganda**, país africano, e saboreamos o **Umbu**, fruta azedinha típica da caatinga do Brasil. Na letra V trabalhamos pela **Vida** e o que é mais importante nela: o amor. E dobrando o V, temos a simetria da letra W, presente nos símbolos egípcios como o **Wawa aba**, que significa solidez e perseverança. Já o X da questão foi **Xangô**, orixá guerreiro que vive nas pedreiras.

Com Y aprendemos a falar **Yebo**, que quer dizer sim na gíria africana. O Z da **Zebra**, última letra do alfabeto, lembrou-nos que chegamos ao fim desse desafio e conquistamos, com todo o trabalho realizado, um conhecimento mais sólido e mais lúdico sobre a cul-

tura africana, e que contribuímos para conhecer a cultura afro sem cair na abordagem exótica, sem deslumbramento com o diferente, mas que o relacionamento com a diferença deve ser o de conhecer e respeitar.

O imaginário se produz desde a infância. Alfabetizar através da cultura africana é uma operação de dignidade. É exatamente isso: alfabetizar desde a história afro e não apenas sobre a história da África. Que legado! Que sabedoria! Conhecimento produzido com o corpo, pintando, desenhando, dançando, assistindo filmes, cantando, escrevendo... Conhecimento de corpo inteiro! Ludicidade com instrução. Informação e sentido. Interpretação e produção do conhecimento.

Àquelas crianças que não tiveram o privilégio de terem professoras como Rita Ventin, pode ocorrer o que relata a outra autora deste artigo: profa. Andréa Santana.

As três *Ekédis*

Trabalho numa escola municipal localizada no subúrbio de Salvador. No ano de 2010 lecionei no grupo 5 e no 2º ano A. A experiência que relato a seguir foi com a turma do 2º ano A, com a qual tenho um carinho especial por se tratar de uma turma que acompanho desde o grupo 5. A turma é formada por 24 alunos que estudam no turno vespertino com idade entre 8 a 11 anos, dividindo-se em 9 meninos e 15 meninas. São muito participativos – cada um à sua maneira. Lembro de meu primeiro contato com eles, há três anos atrás. Foi um dia agitado, muitas informações e relações de respeito e amor. Como toda turma de crianças, de vez em quando acontece discussões, desentendimentos, geralmente geradas de fora para dentro da escola, já que são vizinhos de rua e se conhecem muito antes de se matricularem no colégio. Quando acontecem os problemas, procuro resolver com conversas, ouvindo os dois lados, fazendo com que percebam a importância do respeito ao pensamento do outro. Esse exercício educativo geralmente leva a aula inteira e se torna

muito enriquecedor, pois eles entendem todo o processo. Certa vez, por exemplo, houve o “sumiço” da borracha, e depois de um paciente processo de audição de todos os envolvidos, ficou decidido criar a caixinha dos achados ou perdidos. Eu pensava que estava no caminho certo, pois já “conhecia” as limitações, os problemas de família e alguns outros fatos e fatores que poderiam influenciar na aprendizagem deles. Mas no mês de setembro fui surpreendida por uma situação que não imaginei que poderia acontecer, pelo menos não daquela maneira.

Na hora da saída, no pátio da escola, se formou uma roda onde três meninas foram chamadas de macumbeiras pelas demais. Como era hora da saída, levei-as para dentro da sala e a confusão acabou. Elas precisavam esperar os portadores, então, enquanto aguardávamos, conversamos sobre o que havia acontecido. Disseram-me que não sabiam por que elas foram “xingadas”. Quando as mães chegaram, contei os fatos e elas disseram tratar-se de brincadeira de criança e que estava tudo bem. Então eu e a outra professora que presenciou o ocorrido fomos para casa, aliviadas pela família pensar assim, pois há uns cinco anos atrás tivemos problemas com uma mãe numa apresentação de uma peça teatral na escola. Como a mãe não conseguiu entender o valor da atividade e criou problemas, a direção – em comum acordo com os professores – decidiu que as questões religiosas deveriam só ser citadas e não exploradas, na tentativa de não ser novamente mal interpretada pelos pais. No entanto, quando cheguei no bairro onde moro, onde fica localizado um famoso terreiro de candomblé, fui convidada para uma festa de “Cosme e Damião”. Assim que cheguei fui recebida por uma menina de seus sete anos, mais ou menos, que me indicou um assento. Observei que lá havia outras crianças e tudo isso me remeteu ao acontecimento da tarde na escola, e me pus a pensar: e se aquelas estudantes também fossem do candomblé? Saí dali pensando nas aulas de história e cultura africana e afrobrasileira do PARFOR, e porque nós professores fazemos de conta que o candomblé não existe ou que não tem expressão na nossa sociedade? Será que eu

conseguiria realmente fazer a intervenção de maneira a não constranger ou influenciar negativamente a formação da identidade daquelas alunas? Lembrei de uma das aulas de História em que o professor me fez rever a importância da religião e dos elementos que estruturam a sociedade africana e a importância de tocar num assunto tão polêmico, pois só assim é possível desmistificar e romper as barreiras do preconceito. Ainda me lembro bem, nessa noite fui dormir ainda mais tarde que de costume, conversando com o Sr. Google e relendo alguns trechos do *Cosmovisão Africana*²...

Pudera a transformação de Andréa fosse a transformação de todo o corpo docente. A intolerância religiosa, com efeito, é sem dúvida um dos maiores problemas que enfrentamos na contemporaneidade. As religiões de matriz africana, especialmente o candomblé e a umbanda, são alvos de forte discriminação racial em todo o Brasil e na Bahia, particularmente. Lamentavelmente, é muito comum uma criança/adolescente ser discriminada na escola por ir com paramentos próprios do cotidiano religioso da tradição dos orixás como o torso de cabeça, os contra-eguns, guias de pescoço e de pulso, o *kelê*³ entre outros. Ou se diaboliza sua cultura, ou a torna-se invisível – como o caso narrado por Andréa. São dois tipos de epistemicídios: o da exacerbação da diferença, satanizando-a, ou a negação total da diferença, invisibilizando-a. Andréa se modifica, como num dos mitos da tradição iorubá sobre a Galinha d'Angola, renovando a esperança de que os cursos de formação de professores, para muito além dos conteúdos ministrados, podem alterar as atitudes e provocar questionamentos que passam pela via do pertencimento e do compromisso com a ética. Andréa é testemunho vivo de que essa transformação é possível, pois, com a coragem que a caracteriza, relatou sua experiência de transformação quando confrontada com o que ocorreu com a discriminação às três *ekédís*.

2 Trata-se do livro de Eduardo Oliveira, professor de História e Cultura Africana e Afro-brasileira do curso do PARFOR.

3 Colar de palha-da-costa utilizado logo após o processo de iniciação no candomblé.

Por fim, o texto de Telma. Ele não chegou. E nem precisava. Telma é o texto.

Ela chegou para as aulas do PARFOR depois que o curso já havia iniciado. De uma timidez mal disfarçada, em pouco tempo seu carisma já havia conquistado a todas da turma. Mulher negra, da Ilha de Itaparica, com longa experiência de exercício docente e com uma vida inteira de pertencimento às tradições ancestrais da Ilha, Telma foi o testemunho vivo de uma educadora que tem como fonte de sua experiência o culto dos Eguns, na antiga tradição africana que sobreviveu em Itaparica. Seja relembando mitos, história dos mais velhos, passagens do ritual do culto aos Babás, seja tocando o atabaque (ou a carteira em substituição ao instrumento, ou marcando o ritmo com pedrinhas da rua), seja cantando, seja esboçando uma dança ritual, Telma, com sua presença, vivificou o que as teorias apenas remetem. Telma é a experiência. As teorias são meras interpretações. Um pouco relegada, inicialmente, à indiferença com que são tratadas as mulheres negras, especialmente aquelas que assumem ser da “religião”, Telma passou para a condição de protagonista e referência na turma de História Afro. Essa será, então, a realização e o símbolo do que mais desejamos ao tratar da crítica à epistemologia do racismo e propor a cosmovisão africana como uma epistemologia que faz jus à experiência do povo negro na África e na diáspora, ou seja, que o conteúdo venha da experiência, e que a metodologia seja capaz de transformar muito mais do que práticas educativas obsoletas, mas que seja capaz de transformar seres humanos. Transformar os que precisam ser transformados, e reconhecer aqueles que são para todos nós referência de ancestralidade. Obrigado Telma. Obrigado à turma do PARFOR!

Referências

ARAÚJO, Paulo. Cenários para aprender e brincar. *Nova Escola*, São Paulo, ano 22, n. 204, p. 86-87, ago. 2007.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília,

23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 15 dez 2010.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 04 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Organização por Sales Augusto dos Santos. Brasília: Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos, v. 5). Disponível em: <http://www.4shared.com/document/xnt_zSTc/Livro_MEC_-_aes_afirmativas_co.htm>. Acessado em: 4 jan. 2011.

GENTILE, Paola. África de todos nós. *Nova Escola*, São Paulo, ano 20, n. 27, p. 42-49, nov. 2005.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HOFFMANN, L. S. Sons embaixo d'água. *Ciência Hoje das Crianças*. Rio de Janeiro, ano 15, n. 128, p. 20-23, set. 2002.

JACINTO, Sônia. *Ações afirmativas para o ano de promoção da igualdade racial*. 29 mar. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>>. Acessado em: 4 jan. 2011.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005.

OLIVEIRA, David Eduardo. *Cosmovisão Africana no Brasil*. Curitiba: Gráfica Popular, 2006.

ORIXÁ. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2010. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Orix%C3%A1&oldid=23060590>>. Acesso em: 3 nov. 2010.

POLATO, Amanda. Quanta profissão legal. *Nova Escola*, São Paulo, ano XXII, n. 204, p. 82-83, ago. 2007.

SÁ, Jaciara de. Ai, que vontade de morder. *Nova Escola*, São Paulo, ano 22, n. 204, p. 84-85, ago. 2007.

SEÇÃO IV

Subjetividade e formação de professores

O sujeito psicológico é quem atua, e o faz a partir das configurações subjetivas que constituem sua persona e da forma como se representa o espaço social onde sua ação tem lugar. A ação do sujeito se dá sempre em um contexto que é percebido por ele não apenas pelas suas características “reais”, mas pela construção que faz da situação, e dos sentidos subjetivos que produz no curso da própria ação.

(Albertina Mitjans Martínez)

ESCOLA, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

aspectos subjetivos

NELMA DE CÁSSIA SILVA SANDES GALVÃO

A formação de professores é uma ação histórico-social que necessita ser contextualizada criticamente a partir das dimensões pessoais dos alunos e da inserção dos mesmos nas dimensões sociais do processo educacional. Em se tratando de professores que já tem uma prática profissional constituída, como no caso do PARFOR, essa tarefa se amplia nas suas possibilidades concretas de trânsito entre o individual e o coletivo, visto que os discentes, neste texto nomeados como “alunos/professores”, tem um papel social já assegurado, legitimado pelos grupos onde atuam e pelas intervenções realizadas por cada um nos contextos em que se inserem.

Estas relações entre o pessoal e o social transcorrem de forma interativa, influenciando as pessoas diretamente envolvidas e o seu entorno. É dessas possibilidades de influência e transformação pessoal e social, que se dá na subjetividade das relações humanas, que trata este artigo, construído a partir das reflexões realizadas com a turma de alunos de Pedagogia, que cursaram a disciplina Psicologia da Educação, durante 2010.2, do curso de Licenciatura em Pedagogia.

As reflexões iniciais, para e com os “alunos/professores”, foram realizadas a partir de um breve panorama histórico-crítico sobre como a Psicologia e a Educação dialogaram ao longo dos dois últimos séculos. Estas duas áreas apoiaram-se simultaneamente enquanto campos de saberes distintos, com objetos de estudos diferentes, mas se fundiram de forma interfacetária quando aprofundaram os estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Questões que versam sobre como estes dois fenômenos se originam, de que forma eles se influenciam e qual o lugar que a educação formal, representada pela escola, assume na organização e efetivação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, estão presentes na construção teórica tanto de psicólogos como de educadores, sendo que na área da Psicologia o aprofundamento se deu na busca da compreensão dos aspectos subjetivos destes processos. Martínez (2009, p. 176), acerca das questões relativas à subjetividade, afirma que:

[...] o sujeito psicológico é quem atua, e o faz a partir das configurações subjetivas que constituem sua personalidade e da forma como se representa o espaço social onde sua ação tem lugar. A ação do sujeito se dá sempre em um contexto que é percebido por ele não apenas pelas suas características “reais”, mas pela construção que faz da situação, e dos sentidos subjetivos que produz no curso da própria ação.

Nessa perspectiva, a subjetividade apresenta dimensões individuais relativas a um sujeito que atua com uma personalidade constituída, sob influências de dimensões sociais coletivas, já que o sujeito age em um contexto e a sua personalidade é constituída a partir de construções subjetivas decorrentes das interações sociais vividas. Estes dois aspectos da subjetividade humana, individual e social, dialogam e se constroem reciprocamente, dando margem à ampliação de discussões acerca do que representa este contexto, este espaço social no qual a pessoa está inserida no momento da ação.

A subjetividade no âmbito pessoal e social

Aprofundando o aspecto subjetivo na dimensão social, consideramos que o contexto abarca o que se coloca além do meio físico representado naquele momento em que a ação ocorre. Por exemplo, apesar de serem espaços físicos diferentes, a escola, a família, os grupos sociais vêm por estabelecer entre si uma rede de relações, e as experiências daí advindas são revividas pelo aluno em qualquer outra situação/contexto social.

Visando valorizar o contexto na sua configuração mais ampla, as aulas expositivas da disciplina Psicologia da Educação buscaram promover a constante troca de experiência entre os professores, estimulando que casos dos seus alunos fossem relatados a partir do que o “aluno/professor” conhecia sobre a rede de relações dos seus alunos. Esse exercício mostrou-se bastante eficaz na revisão da prática pedagógica dos cursistas, revelando inclusive possibilidades de ação que até o momento não tinham sido vislumbradas para aquele aluno. Outro aspecto positivo desses momentos foi a possibilidade do “aluno/professor” se reconhecer na história contada pelo colega, sentindo-se parte dessa rede.

Estas discussões sobre rede de relações e contexto foram entremeadas pelo aporte teórico que vem sendo construído sobre a temática. Dentre os autores que se detêm a aprofundar as discussões a respeito de contexto social e suas influências sobre o desenvolvimento das pessoas, encontra-se Bronfenbrenner e Ceci (1996). Segundo eles, o contexto se reporta a um ambiente elaborado por sistemas ou estruturas encaixadas umas às outras, que se interrelacionam e vão das mais simples (casa, sala de aula), chamados microssistemas, às mais complexas (cultura brasileira), os macrossistemas.

A escola, para o autor, depois da família, é o ambiente que mais potencializa situações de desenvolvimento, porque na escola durante todo o tempo se estabelecem relações entre as crianças e seus pares, entre as crianças e os adultos, o que permite afirmar

que a escola é um campo fértil para a promoção do desenvolvimento humano. (BRONFENBRENNER; CECI, 1996)

Martínez (2009, p. 172), ao falar sobre o espaço escolar, aborda questões que, presentes na dinâmica de uma escola, complementam a ideia das relações que podem ser estabelecidas entre os ambientes e entre as pessoas que os integram:

Por sua vez, a ação dos sujeitos nesse espaço social contribui para a configuração subjetiva que este assume, estabelecendo-se uma relação recursiva entre subjetividades individuais e subjetividade social. Os sistemas de relações que se dão entre os membros da instituição, os estilos de gestão, os valores, as normas, e o clima emocional, constituem apenas alguns exemplos de importantes fatores que influem, direta ou indiretamente, não apenas os modos de agir dos integrantes do coletivo escolar, mas também, os seus estados emocionais, a sua satisfação com a instituição e o seu compromisso e motivação com as atividades que realizam.

O que nos afiança Martínez, portanto, é a existência das diversas influências diretas ou indiretas atuando sobre o coletivo escolar.

Bronfenbrenner e Ceci (1996) também se referem a essas influências e, na proposta de aprofundar a questão, nomeia o ambiente onde o ser humano está inserido como “ecológico” e organiza-o em níveis de interação uns com os outros, sendo que o nível mais interno seria aquele que contém a pessoa em desenvolvimento. É “[...] um local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face – casa, creche, playground e assim por diante”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 19) A escola, portanto, é uma ambiente de interação face a face, onde relações de intensa proximidade podem ocorrer entre as pessoas. Na sala de aula, novas relações se iniciam, ou antigas concepções se mantêm; papéis podem ser construídos ou reeditados; o novo e o antigo dialogam, passíveis de serem reinventados na dinâmica das tarefas cotidianas, dos avanços, retrocessos e desafios.

Sobre a extensão, na vida do sujeito, das vivências sociais possibilitadas pelo ambiente escolar, Lisboa e Koller (2004, p. 340) afirmam:

O microsistema escolar representa para a criança e o adolescente uma oportunidade única de socialização. É na escola que, além da aprendizagem formal e do desenvolvimento cognitivo (raciocínio lógico, associativo, dedutivo, etc.), os jovens aprendem a, conviver, cooperar, compartilhar, competir e buscar seu espaço no contexto social mais amplo.

Na escola se vivenciam papéis sociais já conhecidos, já estabelecidos, todavia, também se pode vivenciar o inesperado. O papel social envolve tanto as atitudes e comportamentos esperados por quem interpreta o papel, quanto a ação das outras pessoas em relação a esse indivíduo. O inusitado pode ser muito usual para o aluno e uma surpresa para o professor, ou vice-versa – fato constatado no relato dos “alunos/professores”, quando se viam surpreendidos no cotidiano escolar, pela singularidade dos seus alunos.

A possibilidade de uma pessoa desempenhar diferentes papéis ao transitar por circunstâncias sociais diversas, convivendo com situações que exijam flexibilidade nas suas atitudes, amplia o seu sistema de comportamento social, estimulando o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento humano: um processo de construção contínua

O desenvolvimento no plano referido é conceituado como movimento. Ocorre a partir de uma perspectiva relacional, causando, de fato, uma modificação na pessoa circunstanciada pela nova configuração causada por um novo papel social vivido. Trata-se de “[...] uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente”. (BRONFENBRENNER; CECI, 1996, p. 7)

Essa linha de pensamento acerca do desenvolvimento humano aponta que, quando uma pessoa consegue transferir, de um ambiente para outro, mudanças que ocorreram em suas ideias ou ações, está processando uma situação de desenvolvimento humano. Por exemplo, uma criança que, a partir da convivência em sala de aula com um colega com deficiência, passa a ser mais solidário não só na escola, mas também em casa com o seu irmão menor, demonstra que passou por uma mudança desenvolvimental, amadureceu, desenvolveu-se. O conceito resgata a capacidade do ser humano de se ajustar, modificando progressivamente o seu papel social a partir das interrelações. Outro exemplo, resgatado durante esta discussão sobre a plasticidade do desenvolvimento humano, foi a vivência da turma do PARFOR, que formada por “alunos/professores”, estava possibilitando aos alunos um momento bastante favorável de desenvolvimento, fomentando o trânsito entre diferentes papéis e com isso impulsionando o amadurecimento pessoal e profissional de cada um e de todos como um grupo em desenvolvimento.

Ao assumir um papel social diferente, a pessoa o faz a partir de um lugar reconhecido e ratificado pelo outro. Trata-se do que Bronfenbrenner nomeia como uma situação de “transição ecológica”, e pode ser reconhecida como tal “[...] sempre que a posição da pessoa no meio ambiente ecológico é alterada em resultado de uma mudança de papel, ambiente ou ambos.” (BROFENBRENER; CECI, 1996, p. 22) É na vivência de situações positivas de transição ecológica, isto é, através da flexibilidade de papéis, que transitar por diferentes ambientes permite que a dinâmica do desenvolvimento humano vá sendo construída. Aqui se apresenta uma importante função da escola: promover as vivências diversificadas dos papéis sociais, favorecendo vivências positivas.

Aprofundando um pouco mais a ideia da escola como um espaço favorecedor das transições positivas dos papéis sociais, a turma foi desafiada a realizar seminários temáticos, cujos temas retratavam algumas das dificuldades vividas no cotidiano da escola – agressividade e violência no cotidiano escolar, as drogas na escola, a

diversidade na sala de aula vivida na realidade da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, abordagem da sexualidade no espaço escolar – com ênfase na busca por intervenções pedagógicas que tenham repercutido favoravelmente na vivência destas realidades geradoras de conflitos no ambiente escolar. Essa atividade possibilitou socializar as boas práticas que vem ocorrendo dentro da escola pública, além de conhecer as diferenças e semelhanças entre os espaços escolares no interior e na capital do estado, revelando ações em rede envolvendo a escola e diferentes instituições governamentais, confessionais e privadas.

Vigotsky (1997) reflete sobre a importância da escola na construção da subjetividade e consequente desenvolvimento das pessoas. A forma como o sujeito é visto socialmente, o papel que os outros atribuem a ele, tende a impulsionar ou não o seu desenvolvimento. A diversidade humana é reconhecida na sua dimensão social como uma construção histórica, temporal, cotidiana, ressignificada em cada pequena ação, personificada e vivida por alunos e professores em contextos de vidas e decorrentes das escolhas cotidianas de cada pessoa no e para o ambiente escolar inclusivo. Estar construindo e ser construído por essa rede é expor-se ao positivo e ao negativo que advêm dessas interações, é estar em risco ou sob a proteção dos que conjuntamente partilham a tarefa de tecer o cotidiano escolar.

O desenvolvimento humano: fatores de risco e proteção

A ideia de fatores de risco e fatores de proteção foi outro aspecto discutido nas aulas da disciplina – essa temática vem sendo aprofundada no campo da Psicologia escolar e do desenvolvimento por meio de estudos e pesquisas realizadas com crianças que, em situação extremamente adversa, conseguem superar essas situações e transformá-las. (BASTOS, 2001; CECCONELLO; KOLLER, 2003; SAPIENZA; PEDROMÔNICO, 2005) Todavia, deve-se esclarecer

que a concepção de proteção não significa assistencialismo ou dependência, mas, sim, promoção.

Crianças que desenvolvem atitudes de resistir, superar e transformar constroem uma capacidade de se recobrar ou de se readaptar diante da adversidade. As atitudes de resistência às adversidades, também chamadas de resiliência, são criadas a partir da construção, pela criança, de atitudes de proteção. (CECCONELLO; KOLLER, 2003) A dinâmica que envolve o binômio risco e proteção vem sendo estudada a fim de que se possa conhecer quais fatores criam essas diferentes situações de risco ou de proteção, de vulnerabilidade ou de enfrentamento. Para Trombeta e Guzzo (2002, p. 15), trata-se de uma balança equilibrada:

[...] de um lado, os eventos estressantes, as ameaças, os perigos, o sofrimento e as condições adversas que levam à vulnerabilidade, e, do outro, as forças, as competências, o sucesso e a capacidade de reação e enfrentamento, que fazem parte do indivíduo que pode ser chamado de invulnerável ou resiliente.

Autores defendem que mais importante do que conhecer os fatores de risco é conhecer os fatores de proteção e ampliá-los. Pesquisadores como Bastos (2001), Cecconello e Koller (2003) e Sapienza e Pedromônico (2005) apontam os seguintes fatores de proteção:

1. fatores individuais: autoestima positiva, autocontrole, autonomia, características de temperamento afetuoso e flexível;
2. fatores familiares: coesão, estabilidade, respeito mútuo, apoio/suporte;
3. fatores relacionados ao apoio do meio ambiente: bom relacionamento com amigos, professores ou pessoas significativas que assumam papel de referência segura para a criança e a faça sentir querida e amada. Formação de uma rede social ampla.

Pode-se observar que a escola, representada pelo professor, está entre os fatores relacionados ao apoio do meio ambiente. Em uma sociedade como a nossa, onde a escola tem um papel significativo na educação das pessoas, sendo um direito de todos assegurado pela legislação, a criança precisa ter acesso a essa rede de apoio. A escola, concebida como um sistema de relações, necessita que a comunidade escolar, e não apenas o professor, se prepare para lidar com o que ocorre no cotidiano da sala de aula. (PATTO, 1999) É fundamental fomentar, no ambiente escolar, a cultura do acolhimento à diversidade, promover situações de apreciação e acomodação da complexidade sociocultural dos seres humanos, trazer para as instâncias internas da escola, de forma crítica e contextualizada, o que acontece nos outros contextos em que a criança circula, ajudando-a a superar barreiras que as vivências extraescolares possam representar para o cotidiano escolar.

Entendendo que a aprendizagem se dá com e no ambiente cultural onde a criança está inserida, impulsionando nessa dialética o desenvolvimento interior ou intrapsicológico do ser humano (VIGOTSKY, 1994), torna-se fundamental estimular a comunicação dentro do espaço escolar, ressignificar as situações, atenuando e derrubando as barreiras pedagógicas e atitudinais.

Desenvolvimento e aprendizagem: diálogos e definições

No cotidiano, a criança, ao internalizar conceitos (que é uma atividade intrapsíquica), o faz relacionando com aprendizagens oriundas das suas interações sociais, das experiências vividas, a partir de construções interpsíquicas, porque esses processos não são estanques, mas dinâmicos, atuam impulsionando aprendizagens possíveis. É pertinente afirmar, portanto, a importância da convivência social para o processo de aprendizagem.

Segundo Vigotsky (1994, p. 101):

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Apesar de atrelado à integridade das condições individuais, orgânicas e genéticas, o desenvolvimento não ocorre sem que o aprendizado possa despertar os processos internos, intrapsicológicos, que atuam no desenvolvimento.

Para Vigotsky (1994), desenvolvimento e aprendizagem não ocorrem ao mesmo tempo enquanto processos evolutivos. Isso porque é a aprendizagem que estimula o desenvolvimento da pessoa, logo, a aprendizagem precisa ocorrer antes para que o desenvolvimento aconteça. Esse descompasso entre os dois processos é que dá origem aos diferentes níveis evolutivos, criando o conceito de zonas de desenvolvimento, que se sucedem sequencialmente durante o processo da aprendizagem. (VIGOTSKY, 1994)

Esse constructo também revela o desenvolvimento como flexível e em movimento, pressupondo a existência de conhecimentos já apreendidos e que se encontram na zona real do desenvolvimento. Outros conhecimentos, que ainda não foram compreendidos na sua inteireza, estão localizados na zona de desenvolvimento potencial. Existiria ainda um terceiro ambiente psíquico intermediário entre as duas zonas, nomeado de zona de desenvolvimento proximal, em que atitudes de mediação do meio favoreceriam a passagem do conhecimento da zona potencial para a zona real. (VIGOTSKY, 1994) A zona de desenvolvimento proximal é assim definida:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um

adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. (VIGOTSKY, 1994, p. 97)

De acordo com Vigotsky (1994), a instrução formal – escola/ professor –, quando garante uma comunicação eficaz, favorece a aprendizagem no ambiente imediato, onde o desenvolvimento ocorre de forma mais direta, atuando assim na zona de desenvolvimento proximal da criança.

Outro autor da Psicologia que aborda a problemática do desenvolvimento e da aprendizagem a partir de uma visão interacionista, ou seja, compreende que ambos os processos são resultantes da interação entre o sujeito e o seu contexto de aprendizagem, é Piaget (1983, 1975).

A teoria piagetiana revela que a criança constrói o seu conceito sobre o mundo a partir de um sistema individual de significantes, um processo que parte de seu interior – da competência que a sua estrutura cognitiva apresenta – em direção ao meio. Consideram-se, nesse processo, os esquemas inatos e os esquemas adquiridos pela criança, sendo que os primeiros referem-se aos reflexos herdados enquanto espécie, e os segundos, todos os demais conhecimentos acumulados ao longo da vida, enquanto construção cognitiva desde a estrutura psíquica:

[...] a linguagem transmite ao indivíduo um sistema inteiramente elaborado de noções, classificações, relações; em suma, um potencial inesgotável de conceitos que se reconstróem em cada indivíduo no modelo multissecular que já moldou gerações anteriores. Mas é óbvio que a criança começa a tirar desse conjunto apenas o que lhe é conveniente, desprezando soberbamente tudo o que ultrapassa o seu nível mental. Além disso, o que ela retira desse acervo é assimilado segundo sua estrutura intelectual: a palavra ou expressão destinada a vincular um conceito geral só engendra, a princípio um pré-conceito, semi-individual e semi-socializado (a palavra

“pássaro” evocará, assim o canário da casa etc). (PIAGET, 1983, p. 160, grifos do autor)

Observa-se, no autor citado, o valor atribuído aos conhecimentos que a criança já traz consigo. O que não é entendido pela criança, os conteúdos que não fazem parte dos seus esquemas cognitivos e não podem ainda ser incorporados devido à imaturidade cognitiva, não é significativo para ela, sendo-lhe de relevância menor naquele momento. Nessa perspectiva, os esquemas, quando não são inatos, se constroem através das experimentações que a criança é capaz de realizar. A fala, por exemplo, é um tipo de experimentação verbal que se inicia nos jogos simbólicos, no brincar, no momento em que a criança evoca uma situação (brincar de dormir, de comer). Essas ações, inicialmente imitativas, impulsionam o emprego de signos, na possibilidade de representar algo por outro. É por isso que, para Piaget (1983), a linguagem surge junto com a representação simbólica. A criança já pode representar simbolicamente o mundo e por isso ela fala:

[...] a linguagem (que também se aprende por imitação, mas por imitação de signos inteiramente feitos, ao passo que a imitação das formas, etc. fornece apenas a matéria significante do simbolismo individual) é adquirida ao mesmo tempo em que se constitui o símbolo. (PIAGET, 1983, p.130)

O autor discute desenvolvimento e aprendizagem, sustentado em uma lógica que aponta o desenvolvimento como anterior a aprendizagem, mas assim como Vigotsky, também resultado de uma ação dialógica entre a pessoa e o seu contexto, revelando a pluralidade do ser humano.

Concluindo

Favorecer a ampliação da compreensão que os “alunos/professores” tem do desenvolvimento humano, da aprendizagem enquanto processo e do papel que a escola tem nesta relação foi uma das

ênfases dadas nas reflexões da disciplina Psicologia da Educação. Entendendo que discutir essas temáticas a partir da subjetividade que as atravessa pode ajudar o educador a compreender o alcance das suas ações para o aluno, para o espaço escolar e para si mesmo, já que como pessoa em desenvolvimento também o professor influencia e sofre a influência das relações que estabelece no seu contexto.

Referências

- BASTOS, A. C. de S. *Modo de partilhar: a criança e o cotidiano da família*. Taubaté: Cabral, 2001.
- BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 5, n. 1, p. 71-93, jan./jun. 2000.
- _____. Ecological insertion in community: a methodological proposal for studying families under risk situation. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 515-524, 2003.
- LISBOA, C.; KOLLER, S. H. O microsistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In: KOLLER, S. H. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 337-354.
- MARTÍNEZ, A. M. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- _____. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, ABRAPEE, v. 13, n.1, p.169-177, jan./jun. 2009.
- OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vigotsky. In: CASTORINA, J. et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2000. p. 8-50.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília: INL, 1975.
- _____. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, Maringá: Universidade de Londrina, v. 10, n. 2, p. 209-216, 2005.

TROMBETA, L. H.; GUZZO, R. S. L. *Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes*. Campinas: Alínea, 2002.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Obras escogidas V: Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor Dis, 1997.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PIAGET NO COTIDIANO DA ESCOLA

ANA LÚCIA DA VINHA DE VITA, CRISTIANA ALVES,
MÔNICA MARIA ARAUJO DOS SANTOS, EDENISE OLIVEIRA COSTA,
MARIA DAS GRAÇAS LIMA GONÇALVES, RITA DE CÁSSIA BANCILLON VENTIN,
SIMONE CAROLINE F. MACHADO LOPES

Este artigo apresenta a análise de alunas do PARFOR sobre um caso fictício ocorrido em uma escola. As análises são decorrentes de uma atividade individual sobre as construções teóricas de Jean Piaget, com ênfase na ideia dos estágios do desenvolvimento cognitivo. Segue o caso estudado e as reflexões dos alunos.

O caso estudado

Os professores de uma escola fictícia da rede municipal de Vitória da Conquista enfrentaram no mês de setembro uma situação inesperada: a casa de um dos alunos da escola foi atingida por um raio. Não houve vítima, pois na ocasião estavam todos os habitantes fora de casa, e o aluno inclusive estava na escola. O raio, entretanto, provocou um incêndio, e como a casa ficava em um lugar isolado, não foi possível uma ação rápida, tendo a família perdido boa parte dos seus bens. Essa realidade comoveu a população local, gerando um mutirão de apoio para a reconstrução da casa.

Nessa escola, professores e direção trabalham com muita atenção com os acontecimentos ocorridos nos outros contextos que os alunos convivem, pois acreditam que existe uma forte relação entre o que o aluno vive no espaço da sala de aula e os acontecimentos que ele vive fora deste espaço. Para essa equipe escolar, ao aproximar essas realidades, promove-se uma aprendizagem com mais sentido, uma aprendizagem significativa. As professoras, a partir dessa perspectiva, costumam criar projetos envolvendo a comunidade local e as associações públicas e privadas do bairro. Sendo assim, a situação relatada acima, na opinião dessa comunidade escolar, precisava ser resgatada no cotidiano da sala de aula. Com esse intuito, os professores resolveram desenvolver um projeto pedagógico para a 4ª unidade. Decidiram que seria vivenciado por todas as turmas da escola, da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, tendo como tema mobilizador “raios e possibilidades de acidentes”.

Antes de iniciarem a construção do projeto, as professoras resolveram fazer uma sondagem com os alunos, levantando o que eles já sabiam sobre o assunto. A seguir estão as respostas de algumas das crianças à pergunta da sondagem: “O que é um raio?”

Luiz, de 4 anos – O raio é Deus tirando foto da Terra, pois quando eu vejo meu pai tirar a foto de mim, tem o *click* com a luz. Deve de ter uma máquina bem grande!!! A máquina de meu pai faz um barulho pequeno; a de Deus deve ser grande porque o barulho é grande e a luz também é bem iluminada.

Flávia, de 8 anos – O raio faz parte de uma tempestade. Está dentro dela. Mas tem tempestade que não tem raio. O nome da que não tem raio deve ser outro. Eu ainda não sei como é. Mas deve ser outro. O raio é elétrico e ele chega nos lugares bem altos na velocidade da luz.

Quando a professora pergunta a Flávia sobre o que é velocidade da luz, ela responde:

Flávia – Não sei. Só sei que é tão rápido que o raio é igual a uma luz.

Paula, de 12 anos – Raio a gente observa e vê como uma luz, mas é uma descarga de eletricidade que se cria quando duas nuvens se batem, ou que se cria dentro da própria nuvem quando ela está muito carregada. Ele não chega apenas em lugares altos. Acontece durante uma tempestade.

Sendo você uma professora desta escola, qual a sua proposta para atividades que no projeto pedagógico contemple os três grupos de alunos representados por Luiz, Flávia e Paula? Para apoiar a sua sugestão, retome a ideia de Piaget sobre os estágios de desenvolvimento do ser humano, descrevendo as características gerais dos estágios em que as três crianças parecem estar, relacionando as falas das crianças com as características dos estágios.

Reflexões dos alunos

As reflexões que seguem serão apresentadas como foram construídas pelos alunos. Para uma melhor organização do texto, cada construção virá acompanhada por um subtítulo referente ao nome de cada autora.

Os raios e trovões de Rita de Cássia Bancillon Ventin

Pré-operatório: Luiz, de 4 anos.

Para essa faixa etária, contaria uma história com raios, trovões, ventos, relâmpagos etc. e seria apresentada através de desenhos ou gravuras com a sonoplastia das tempestades. Depois as crianças iriam dramatizar para então pedir a cada um que desenhe a história.

O objetivo da dramatização é trabalhar a função simbólica, que é resultante da capacidade da criança formar imagem mental e através dela chegar a representação. O jogo simbólico permite a criança rever seus medos e anseios.

O objetivo do desenho é representar o real.

Operatório concreto: Flávia, 8 anos.

Para esta fase que já tem noção do que é uma tempestade, faria com ela a leitura de jornal de um local onde houve a tempestade e pediria que ela listasse os fenômenos ocorridos. Ex.: chuvas, raios, deslizamentos, incêndios e etc.

Objetivo da leitura do jornal: nessa fase, a criança deixa de ter o pensamento menos intuitivo e passa a ter um pensamento mais lógico. O real passa a ser pensado e organizado em sistemas coerentes e irreversíveis.

Objetivo da listagem: as relações interindividuais têm uma importância tão significativa que as operações lógicas são acima de tudo cooperações.

Operatório formal: Paula, 12 anos.

Faria também para essa faixa etária a leitura da mesma notícia, e como no operatório formal a pessoa já tem condições de avaliar as consequências das tempestades, sugeriria uma pesquisa sobre: o que acontece nas tempestades, nas áreas desmatadas das encostas, nas marés altas para navegação, o que impede os aviões de voarem, o que nós podemos evitar sobre os bueiros cheios, o lixo nos esgotos, o mar revirado.

Objetivo das pesquisas: coordenação de relações. Nesse estágio, por já serem capazes de entender, ou em outras palavras, fazer uso da coordenação de relações, é capaz de operar mentalmente a solução de problemas de diferente natureza.

Cristiana Alves e a tempestade

No estágio pré-operatório, que é o caso de Luiz, de 4 anos, minha atividade seria a seguinte: levaria para a sala de aula alguns objetos reluzentes, como espelho, lanterna, máquina fotográfica e outros. Apagaria as luzes e utilizaria todos esses objetos, depois contaria uma história sobre um dia de tempestade, falando sobre a estação do inverno e depois pediria para que cada um imitasse o

barulho de cada elemento daquela estação, como o raio, o trovão, a chuva, o vento etc.

Utilizaria essa estratégia porque, segundo Piaget, a criança por volta dos 3 aos 6 anos de idade irá transformar os antigos esquemas de ação em esquemas de representação, isto é, os objetos não sofrem só a ação física da criança, mas também a ação mental. Ex.: uma caixa se transforma em um cavalo. Para ele, nessa fase a imitação enquanto processo de representação vai se tornando cada vez mais variada e complexa, formando um sistema de símbolos motivados e individuais que irão revelar-se no jogo simbólico, no qual há o predomínio do pensamento puramente assimilador e egocêntrico.

Já para Flávia, de 8 anos, que está no estágio operatório concreto, sugeriria a seguinte atividade: inicialmente pediria para que cada um imaginasse a velocidade de um raio e contasse propondo um objeto, como um carro, um trem, um avestruz etc., depois mandaria justificar por que escolheram aquele objeto para comparar a velocidade de um raio.

Utilizaria essa estratégia porque, segundo Piaget, nesse estágio, ou seja, a partir de 7 anos de idade, a criança torna-se capaz de realizar certas operações concretas, que são resultados de ações mentais interiorizadas e reversíveis. Vimos que as operações lógicas, características dessa fase de desenvolvimento, são chamadas de operações infralógicas e de operações lógico-matemáticas: as operações infralógicas são constitutivas do objeto e as operações lógico-matemáticas partem dos objetos considerando as relações entre eles.

Para Paula, de 12 anos, que está no estágio do pensamento lógico formal, a atividade seria uma pesquisa sobre tipos de energia, pois para Piaget a criança nesse período, ou seja, a partir dos 12 anos, afasta-se do nível figurativo ou concreto tornando-se capaz de refletir sobre suas próprias operações independentemente de seu conteúdo. Dessa forma, o foco do pensamento formal não é mais o objeto real, mais, sim, o logicamente possível. O raciocínio hipotético-dedutivo torna-se possível e com ele a construção de uma lógica formal aplicável a qualquer conteúdo.

Edenise Oliveira Costa e o raio e as possibilidades de acidentes

Luiz, 4 anos: pré-operatório.

Características do período: aparecimento da função simbólica; capacidade de representar objetos e acontecimentos ausentes por meio de símbolos e signos; a função simbólica é resultante da capacidade de formar imagem mental que resulta na representação ou ação; as formas de expressão são: imitação retardada (onde representa sem modelo), jogo simbólico, linguagem e desenho; atividades preponderantes: jogo simbólico ou brincadeira do faz de conta.

Flávia, 8 anos: lógico-concreto.

Características do período: capacidade de realizar certas operações concretas, que são o resultado de ações mentais interiorizadas e reversíveis; a lógica infantil está dependente da manipulação concreta de objetos; é capaz de trabalhar com os princípios de invariância, reversibilidade e coordenação de relações. Ao dominar esses princípios, a criança adquire uma compreensão das operações de classificação, seriação, multiplicação lógica e enumeração.

Paula, 12 anos: lógico-formal.

Características do período: o pensamento afasta-se do nível figurativo ou concreto; é capaz de refletir sobre suas próprias operações independentemente do seu conteúdo; o raciocínio se constitui a partir de uma lógica formal aplicável a qualquer conteúdo; maior capacidade de compreender reações lógicas.

“Raios e possibilidades de acidentes”

Eu, como professora de Arte, faria a seguinte proposta de atividade:

Iniciaria contando a lenda de Oxumaré para todos os alunos das três faixas de idade. A lenda conta que uma tempestade com raios e trovões enviada por Xangô destruiu uma aldeia. Oxumaré cortou o céu com sua faca e formou o arco-íris, fazendo a chuva parar.

Após uma análise interpretativa e com perguntas sobre a lenda, realizaria as seguintes atividades:

1. Para os alunos de 4 anos: “se Deus tirasse uma foto da aldeia antes e depois da tempestade, como ela seria?” Eles fariam os dois desenhos de acordo com a imaginação e entendimento.
2. Para os alunos de 8 anos: a proposta seria parecida com o da turma anterior, porém o retrato seria da aldeia que eles vivem, ou seja, a rua que moram ou o bairro, a comunidade, imaginando o que poderia acontecer após a tempestade. Na comparação dos desenhos, poderiam aprender sobre a prevenção de acidentes do tipo e questões de segurança.
3. Para os alunos de 12 anos: “Oxumaré salvou a aldeia, mas não impediu a destruição da plantação, das casas e de algumas pessoas”. Se acontecesse na nossa cidade, como poderíamos evitar? Quem nos salvaria? Conhecer e entender cada fenômeno da natureza – no caso; raios, trovões, tempestades, chuvas, arco-íris – para buscar meios de prevenção e soluções de problemas no que se refere a segurança nas construções individuais (prédios e casas) e coletivas (ruas, praças, pontes, viadutos), através da pesquisa teórica e exposição de imagens.

*Ana Lúcia da Vinha de Vita: a natureza
e os seus fenômenos*

Luiz, de 4 anos:

Segundo Piaget, Luiz encontra-se no estágio pré-operatório, pois tem a capacidade de formar imagem mental e é por meio dela que a criança representa a ação. Nessa fase a criança se caracteriza pela incapacidade sintética na organização do modelo. Nesta atividade procuro aproximar a criança do que é real. Atividade proposta: após expor algumas imagens do planeta Terra e do céu, explicando que é o nosso planeta, levar as crianças para fora da

sala de aula para visualizar as nuvens e o céu. A partir daí explicar o choque das nuvens, o barulho e o raio. De volta à sala, pedir que os alunos desenhem como eles imaginam que o raio ocorra no céu explorando os seus conhecimentos de paisagens artificiais e naturais e o reconhecimento do nome e a forma do planeta que nós, seres humanos, vivemos.

Flávia, de 8 anos:

Segundo Piaget, a criança na faixa etária de 8 anos torna-se capaz de realizar atividades mentais diferenciando entre o que acontece dentro dela e o que acontece no mundo fora dela. A criança nesse estágio está operando com a reversibilidade, o que torna o seu raciocínio menos intuitivo e mais lógico. Ao realizar esta atividade, procuro aproximar mais a criança do seu raciocínio lógico e do mundo real, pois a criança se encontra no período operatório concreto.

Atividade proposta: Apresentar vídeos onde retratam algumas tempestades, com raios ou não, sinalizando os prejuízos para os seres humanos e as possíveis transformações no ambiente, causados pelas tempestades, classificando os tipos de tempestades e como ocorrem. Dividir a classe em grupos e orientar para que cada grupo represente uma tempestade, a seu modo, com causas e consequências.

Paula, de 12 anos:

Segundo Piaget, essa fase do desenvolvimento se caracteriza pelas operações lógicas, sendo construtivas e referem-se as conversões físicas, a constituição de espaço, a constituição de perímetro e a constituição do tempo e do movimento. Estando a criança no estágio operatório formal. Nesta atividade pretendo levar a criança ao conhecimento das propriedades da matéria e diferentes formas de energia, pesquisar e discutir sobre a luz e sua influência na vida dos seres vivos.

Atividade proposta: dividir a classe em grupos; orientar para que cada grupo pesquise tudo sobre raios e tempestades; depois

que cada grupo trouxer suas pesquisas, trabalhar em sala o que foi pesquisado, elaborar seminários para cada grupo, apresentar o que foi pesquisado com o tema proposto “raios e possibilidades de acidentes – um fenômeno da natureza”.

*Mônica Maria Araujo dos Santos
e a máquina de Deus*

Luiz, de 4 anos, está no período pré-operatório. Quando ele associa o raio ao *flash* de uma máquina fotográfica, percebe-se a característica básica dessa fase que é a função simbólica. Através dessa função a criança cria uma imagem mental para, a partir dela, chegar à representação da ação. Usou o objeto do pai, a máquina fotográfica, para representar algo que imaginou, o raio. Dessa forma transformou o real em função da sua necessidade de explicar o seu entendimento do que seria o raio. Percebe-se que, nessa fase de Luiz, deve-se estimular a sua imaginação para que seus eventuais medos e conflitos sejam superados, à medida que é capaz de transformar situações desagradáveis da realidade em algo ameno. Sendo assim, sugere-se como atividade, partindo do seu entendimento de raio, uma brincadeira de faz de conta, na qual cada aluno irá relatar o que faria caso Deus, com sua imensa máquina de fotografar, resolvesse fazer um álbum de fotografias com cada um deles. Na culminância da atividade o professor deverá esclarecer as possibilidades de acidentes numa tempestade, fazendo uso do imaginário deles.

Flávia, de 8 anos, está no estágio de desenvolvimento operatório concreto. Sua resposta condiz com as características desse estágio, pois apresenta certa coerência e lógica ao dizer que o raio faz parte de uma tempestade. Partindo-se do princípio de que, nessa fase, a criança, para desenvolver o seu pensamento lógico, depende da manipulação concreta dos objetos, propõe-se uma atividade através de gravuras de acidentes relacionadas à tempestade, como falta de energia, desabamentos, incêndios etc. À medida que as crianças

tirassem a gravura da caixinha de surpresas, teriam que dizer o que fariam diante daquela situação que constasse na gravura.

Já Paula, de 12 anos, está no estágio formal, o que justifica sua resposta, tendo em vista associar a definição de raio a algo logicamente possível (“é uma descarga elétrica que se cria quando duas nuvens se batem”). Partindo-se do princípio de que o adolescente é capaz de lidar com o método científico de investigação, propõe-se, para essa fase, um trabalho em equipe, através do qual deverão pesquisar os possíveis riscos de uma tempestade para uma comunidade. O trabalho, entretanto, não deverá ser entregue por escrito, mas apresentado em sala de aula, relacionando os resultados da pesquisa ao fato ocorrido na casa do aluno da escola em setembro. Dessa forma pretende-se estimular não só o pensamento formal a partir do conteúdo abordado, como também a sua capacidade de reflexão, que é afetada pela presença, nessa fase, do egocentrismo intelectual.

Simone Caroline F. Machado Lopes e o arco-íris

Um dos pontos principais da obra de Piaget está na perspectiva construtiva do ser humano. Ele vem conceber uma criança em constante processo de aprendizagem. O desenvolvimento, apesar de contínuo, é caracterizado por determinadas formas de pensar e agir em diferentes estágios.

No caso apresentado temos:

Luiz encontra-se no estágio pré-operatório. Este período é marcado pela linguagem oral formada, o pensamento particular para o particular, o egocentrismo. Na fala de Luiz temos a presença do artificialismo, característica de atribuir ao homem à criação dos fenômenos naturais.

Com turmas nesse período, uma atividade possível de realizar são as experimentações, a observação do fenômeno descrito pelos alunos, as pesquisas com suporte familiar para montagem de um painel de descobertas. Podemos propor experiências como a do arco-íris.

Flávia encontra-se no operatório concreto. Nesse estágio temos o declínio do egocentrismo, o pensamento lógico objetivo adquire preponderância. Portanto, a criança é capaz de construir um conhecimento compatível com o mundo que a rodeia.

Sabendo onde se encontra nesse estágio, uma das ações propostas para a turma de Flávia seria explorar o tema das tempestades com raios e das sem raios, para que eles possam construir conceitos próprios.

Identificar tempestades ocorridas na região com e sem raios, no Brasil e até mesmo no mundo. Através da ação exploratória, conceituar e identificar o que é raio; incidentes provocados por ele, onde ocorreram tais acontecimentos. Ao final, montar um mural informativo com as pesquisas, fichas conceituais, fatos ocorridos, como evitar incidentes.

Paula apresenta características do estágio operatório formal onde a necessidade da presença do objeto vai sendo gradativamente substituída por hipóteses e deduções; o objeto é reconstruído internamente em todas as suas propriedades físicas e lógicas. Dessa forma, a criança opera apenas com a imaginação e o pensamento formal – o pensamento assume um caráter hipotético-dedutivo.

Com esses alunos poderemos desenvolver, além das pesquisas exploratórias, a análise básica de fenômenos ocorridos no mundo através de filmes e documentários para explorar os vários fenômenos da natureza e posteriormente propor a confecção de um jornal informativo e/ou cartilha para prevenção de acidentes em dias de tempestades.

Assim, compreender as bases do desenvolvimento biológico, cognitivo e social é necessário para atuarmos de modo concreto e eficaz no processo educativo, visando à construção de sujeitos autônomos e com identidades construídas de forma a se tornarem cidadãos.

Maria das Graças Lima Gonçalves e o observatório

Entendo que Luiz, de 4 anos, encontra-se no período pré-operatório. Piaget ressalta que nesse período é preponderante a função

Semiótica ou Simbólica, que consiste na representação de um significado qualquer, isto é, um objeto por meio de um significante, diferenciado e específico para este fim. A função Semiótica ou capacidade de representação se manifesta através de comportamentos que implicam a evocação representativa de um objeto ausente. O pensamento da criança nesta fase é mágico-fenomenológico, ela entende o mundo como o vê e como chega até ela

Proponho como atividade a leitura de diversos textos infantis, que de forma sutil enfoquem o tema do Projeto Raio, respeitando o conhecimento prévio de Luiz; mas lançaria mão de alguns filmes e experiências que trouxessem ou apresentassem o raio de modo “real”.

Compreendo que Flávia, de 8 anos, encontra-se no período operatório concreto. Nessa fase as operações mentais da criança ocorrem em respostas aos objetos e situações reais. A criança usa a lógica e raciocina de modo elementar, mas somente os aplica na manipulação de objetos concretos; assim sendo, a inteligência é concreta. A operação é uma ação interiorizada, que se torna reversível para se coordenar com outros na forma de estruturas operatórias. As operações lógicas, características dessa fase de desenvolvimento, são chamadas de operações infralógicas e de operações lógico-matemáticas.

Proponho como atividade uma visita a um observatório. Munida de um questionário, Flávia irá registrar informações com o objetivo de argumentar as suas observações sobre o assunto. A aluna irá então formar um texto, ilustrar e ler para seus colegas. Quando houver uma oportunidade de acontecer de fato outra tempestade em Vitória da Conquista, Flávia e demais colegas poderão fazer uma comparação se há relação entre os argumentos do texto de Flávia e agora a realidade.

Quanto à Paula, encontra-se no período operatório formal. A característica principal da pessoa nesse período é construir as operações formais. O indivíduo desliga-se do conteúdo material e começa a pensar sobre as proposições ou declarações fei-

tas a respeito desse conteúdo, passando a raciocinar com base nas formas, isto é, nos símbolos matemáticos ou esquemas verbais. As crianças, nesse estágio de operações lógico-concretas, por já serem capazes de operar com os princípios lógicos de invariância, estabelecem relações. Tornam-se capazes de usar todo o sistema formal para conseguir o tipo de informação que deseja.

Eu, como professora, sugiro uma pesquisa em que deveriam ser relatados os períodos em que ocorrem estes fatos com frequência, sendo registrado em gráficos demarcando os elementos pertinentes a esse fenômeno (velocidade, intensidade e outros...).

Em seguida, apresentaria o resultado da pesquisa em um seminário aberto à comunidade escolar e local a fim de favorecer o esclarecimento também à população para possibilitar uma possível prevenção. E reduzir o número de acidentes ou de vítimas.

Conclusão

O exercício de contextualizar as ideias teóricas ajudou os alunos a refletir sobre a sua prática favorecendo a internalização de novas concepções sobre o desenvolvimento humano. Na busca de respostas concretas para a sua prática pedagógica, cada estudante resgata o que de mais significativo ficou da teoria e atribui sentido ao conteúdo aprendido, ressignificando assim a sua relação com o ato de ensinar e aprender.

Referências

COUTINHO, M. T. C.; MOREIRA, M. *Psicologia da educação*. São Paulo: Formato, 2004.

LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* São Paulo: Summus, 1992.

A SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

AIDIL NEVES, ANDRÉIA SILVA, BÁRBARA CRISTINA SACRAMENTO,
BÁRBARA CRISTINA SANTANA, CARMEN LÚCIA SANTOS DE OLIVEIRA,
CÁTIA CRISTINA OLIVEIRA, DEJANIRA RAINHA SANTOS MELO,
EDILÂNIA ALVES DA SILVA DO CARMO, LAURA MARIA CONTREIRAS DE ALMEIDA,
LUCINÉIA SANTOS SOUSA, MÔNICA MARIA ARAÚJO DOS SANTOS,
MARIA DO CARMO DE OLIVEIRA, TELMA REGINA GUSMÃO PEREIRA,
SÔNIA BARAÚNA, ZULEIDE ABREU RAMOS

Introdução

A escola é um ambiente em que todas as questões relacionadas à existência dos seres humanos podem e devem ser tratadas intencionando melhorar a qualidade de vida das pessoas. Sendo assim, tratar assuntos concernentes à sexualidade é fundamental para o bom desenvolvimento dos indivíduos, tendo em vista que sexualidade e vida são indissociáveis.

Diante do exposto, apresentamos alguns aspectos do tema sexualidade e, por conseguinte, refletimos sobre a importância dos professores em discutir com crianças e jovens, no contexto escolar, o assunto sexualidade e as suas formas de expressão na vida dos seres humanos. Para tanto, fizemos um breve histórico da educação sexual e, em seguida, apresentamos a diversidade sexual presente na sociedade e, por extensão, na sala de aula.

Logo após, realizamos uma comparação com os dias atuais e, ao mesmo tempo, propomos aos educadores trabalhar de maneira cada vez mais dialógica na tentativa de termos, em nossas salas de aula, crianças e jovens mais saudáveis no que tange à expressão da sua sexualidade. Por fim, faremos um convite aos nossos professores a pensar na contribuição significativa que podem dar para o desenvolvimento pleno dos jovens, desde que permitam que suas salas de aula sejam um espaço sem preconceito, em cujo contexto se discuta o tema com seriedade e fundamentação científica.

Desenvolvimento

Não há um consenso, na história da educação sexual no Brasil, em relação ao segmento da sociedade que deveria se responsabilizar pela conscientização sexual dos jovens. Com a influência religiosa ainda preponderante no início do século XX, a Igreja determinou que esse assunto deveria ser discutido somente no contexto familiar, ficando os pais responsáveis pela orientação sexual dos seus filhos.

Fatores relacionados à saúde pública, na década de 1930, demonstraram que a educação sexual não poderia se restringir à família, mas que deveria ser abordada também na esfera pública. Essa nova forma de pensar se deu por causa do surto de sífilis, que vitimou muitos brasileiros. Por isso alguns programas de educação sexual começaram a ser divulgados, inclusive nas rádios. Esses programas, entretanto, ainda estavam carregados de senso comum e de um machismo exacerbado. Ainda hoje, com a obrigatoriedade de se tratar o tema no âmbito escolar, percebe-se que as discussões ainda são incipientes, restringindo-se, em muitos casos, às aulas de biologia. Os tabus religiosos e o conservadorismo em relação ao tema sexualidade estão no cerne das dificuldades de muitos profissionais da área de educação. Mesmo sendo constante a alusão desse tema nas propagandas, músicas, televisão, ou seja, na mídia em geral, a sala de aula é o espaço que menos o reflete.

Compreender as várias nuances da sexualidade humana e suas expressões na tentativa de tornar a vida dos estudantes

menos árdua pode ser um projeto a ser desenvolvido a partir das contribuições que os próprios alunos podem oferecer. Ao se aliar aos educandos com a intenção de esclarecer esse tema, propondo pesquisas, debates e construção de textos, pode-se evitar que esses jovens desenvolvam alguns problemas relativos a sua saúde mental e física. Quando um educador propõe discutir sobre o abuso sexual contra crianças, homossexualidade, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, a primeira relação, dentre outros assuntos, está retirando o jovem da solidão instituída àqueles que têm dúvidas quanto sua igualdade perante os outros.

Ao nos apropriarmos de alguns dados como os da gravidez na adolescência, ou mesmo suicídios entre jovens homossexuais aliados ao silêncio de gestores, professoras e professores, percebemos o quanto a escola não só tem calado os anseios dos seus alunos, como também, muitas vezes, transfere para a família a responsabilidade de esclarecer esse assunto com seus filhos. Mas quando visitamos algumas famílias, que residem próximo das nossas escolas públicas, principalmente nos bairros periféricos, percebemos ali a falta de informações que possam auxiliar os pais a orientar seus filhos satisfatoriamente. Nesse aspecto, se uníssemos as necessidades dos pais de alunos, dos alunos e dos professores para reforçar a ideia de construção de um projeto para atender essa dificuldade, obteríamos resultados muitos positivos.

Alguns esclarecimentos sobre a sexualidade, para professoras e professores, são de fundamental importância para se tornarem mais atentos aos preconceitos, tais como: a) o de que a sexualidade não está vinculada apenas ao órgão sexual, mas às relações afetivas que perpassam a vida dos seres humanos; b) que o estudo sobre o gênero e a valorização do feminino e do masculino nas suas expressões culturais cotidianas precisam ser entendidos na sua complexidade, respeitando-se as escolhas e histórias pessoais. Segundo o professor Jeffrey Weeks (apud UZIEL, 2008, p. 56):

Hoje, a sexualidade é concebida como o aspecto do eu que conecta corpo, identidade e normas sociais, adquirindo importância

cultural e política, além da relevância moral. Se na época vitoriana o erotismo envolvia relacionamentos sociais, hoje está vinculado a questões pessoais. Apenas quando toma essa dimensão a sexualidade é incorporada como aspecto definidor do sujeito, central na estruturação da sua subjetividade e manifestação, até mesmo do caráter.

Propiciar uma discussão mais ampla sobre a temática retira os educadores da situação cômoda em que se encontram, ajudando-os a repensar a forma de lidar com questões complexas que, quando discutidas de forma simplista, podem prejudicar os sujeitos considerados “diferentes” pela sociedade.

Considerações finais

Procuramos, com esse trabalho, desarticular os preconceitos ligados às questões de sexualidade dentro das nossas escolas, que é, sem dúvida, uma das responsabilidades do professor pesquisador que pretende desenvolver uma prática pedagógica dialógica e reflexiva.

Trazer para a sala o tema sexualidade, a partir de discussões que surjam naturalmente ou que sejam provocadas pelo próprio educador, é questão de saúde pública. Quantos tabus e preconceitos com relação à AIDS, por exemplo, podem ser desmistificados em uma discussão sobre o assunto em sala de aula, culminando com uma pesquisa, ou mesmo uma entrevista feita a portadores da doença. Homossexualidade, abuso sexual, gravidez na adolescência, DSTs, dentre outros assuntos pertinentes ao tema sexualidade, deveriam ser tratados à medida que a curiosidade e necessidade das crianças e jovens fossem surgindo em sala de aula. Agindo assim, a escola deixaria de ser um lugar em que o silêncio comanda a falta de conhecimento e passaria a ser o espaço das pesquisas e das reflexões.

Referência

UZIEL, Anna Paula. Outras formas de ser família. *Revista Mente e Cérebro*, São Paulo: Duetto, n. 185, jun. 2008.

VIOLÊNCIA E DROGAS NA ESCOLA

ANÍSIA MARIA DA SILVA PEREIRA, CÁTIA CRISTINA SOARES DE OLIVEIRA,
ANDRÉA DA SILVA SANTANA, MARIA DAS GRAÇAS LIMA GONÇALVES,
LÁZARA EMANUELA M. CARVALHO

Introdução

Este texto é decorrente de reflexões realizadas a partir de atividade em grupo da disciplina Psicologia da Educação. A equipe abordou a temática violência e drogas na escola e buscou contextualizar como essa realidade se apresenta no dia a dia de professores e alunos.

O aumento do consumo de drogas no ambiente escolar revela uma interdependência com a facilidade de acesso que os alunos têm a essas substâncias, comprovando o avanço do tráfico de drogas no país. O uso e abuso de drogas e a ilegalidade desse uso estão entre os mais graves problemas contemporâneos. Pode-se afirmar que sob qualquer ponto de vista – familiar, social, comportamental, policial – as pessoas envolvidas com essa realidade estão expostas a uma situação de grande vulnerabilidade social, além de caminharem lado a lado com a criminalidade e a violência que atravessa esta prática.

Desenvolvimento

Observa-se o crescimento a cada dia do número de crianças e adolescentes consumindo drogas dentro das escolas. A situação é preocupante, principalmente nas escolas públicas. As drogas levam as pessoas a se desprenderem de valores éticos, se distanciando da família, da sociedade, se tornando potencialmente vulneráveis a prática de crimes e violência. Segundo Bock (2008, p. 331):

Os fatores que determinam a violência são múltiplos. A violência é um sintoma social cuja produção é codeterminada por fatores históricos, econômicos, sociais, culturais, demográficos, psicológicos e outros. Um aspecto importante quando se discute a violência, em muitos lugares do mundo, é a desigualdade social: distribuição de rendas e usufruto de direitos sociais e culturais.

Observa-se na fala da autora que a condição de precariedade social em que vivemos estimula a violência. E nesse momento é fundamental a participação da escola e do professor como orientadores para que possam, em conjunto, ajudar os alunos e suas famílias a encontrarem formas de superar as desigualdades sociais. Agindo a favor dos alunos e de suas famílias, estamos trabalhando em prol da prevenção de condutas violentas e suas consequências como, por exemplo, o consumo das drogas. Esta atitude de prevenção tem de ser executada desde a infância, e a escola pode e deve contribuir, alimentando nossas crianças não apenas com a merenda escolar, mas também com valores que venham ao encontro da valorização da vida.

Contudo, só isso não basta. É necessário criar políticas públicas que sejam capazes de evitar que crianças e jovens tenham acesso às drogas através de um programa multidisciplinar que envolva os órgãos policiais, a escola e a sociedade na construção de uma educação verdadeiramente cidadã. Esta ação mais ampla vai além do espaço escolar, sendo necessário que redes entre a escola e a comunidade sejam criadas.

Sobre a possibilidade da criação dessas redes, constata-se que algumas ações já começam a ser construídas, podendo-se inclusive identificá-las no dia a dia de algumas escolas. Como exemplo disso temos as atividades de prevenção ao uso de drogas que a Polícia Militar da Bahia desenvolve em parceria com algumas escolas da rede pública. Essas atividades envolvem principalmente socialização de informações sobre o assunto com os alunos e demais membros da comunidade escolar, além de atividades específicas para a faixa etária dos alunos.

Projetos como os citados acima são de fundamental importância, pois é fato que muitos alunos comercializam e consomem drogas dentro e nas proximidades da escola. Por isso, a comunidade escolar não pode ficar de fora da discussão que envolve o abuso das substâncias psicoativas.

Os estudos revelam que na atualidade vivemos uma verdadeira “cruzada” em prol da prevenção do uso da droga e que muitas vezes esses movimentos são iniciados nos espaços escolares, porque é dentro deles que o aliciamento ao vício sofisticada-se, explorando, sobretudo, os pontos fracos das crianças e dos adolescentes vulneráveis a qualquer experimentação através da curiosidade, da rebeldia e pelo desejo de mostrar-se independente em relação aos mais velhos.

Conclusão

Conhecer, estudar, discutir o tema “drogas e violência” no espaço escolar é fundamental. Não se deve esperar que fatos relativos a uso e tráfico de drogas ocorram dentro do espaço da escola para só então iniciar projetos sobre o tema; pelo contrário, o ideal é agir de forma preventiva. Os alunos, suas famílias, professores e todos os envolvidos com a comunidade escolar devem se atualizar sobre o tema, inclusive compreendendo as relações entre o uso e abuso das drogas e as práticas de criminalidade e violência.

Referência

BOCK, A. M. B. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2008.

SEÇÃO V

Cotidiano escolar e formação de professores

O saber se aprende com os mestres e os livros,
a sabedoria só se aprende com a vida e com os humildes. Todos
estamos matriculados na escola da vida, onde o mestre é o tempo.
Fiz a escalada da montanha removendo pedras e plantando flores,
A estrada da vida pode ser longa e áspera. Faça-a mais longa e
suave. Caminhando e cantando com as mãos cheias de sementes.

(Cora Coralina)

PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

o fazer educativo no cotidiano escolar

UILMA RODRIGUES DE MATOS AMAZONAS

O propósito deste artigo é iniciar uma prática do exercício de leitura e escrita, no curso de Pedagogia, como uma prática formativa de professor da escola básica, a partir de uma reflexão sobre o próprio exercício profissional de cada um deles e usando os discursos orais e relatos espontâneos da vida profissional desses docentes, como estratégia metodológica da formação universitária desses profissionais. Os textos aqui apresentados são exemplo do esforço e do comprometimento dos professores e dos alunos do curso de Pedagogia do PARFOR da UFBA.

É lugar comum a constatação de que o cotidiano das escolas está distante dos referentes conceituais e das teorias que perpassam a Pedagogia hoje, concluindo-se facilmente que a teoria encontrada no interior das universidades é uma coisa diferente da prática encontrada nas escolas. A teoria na prática é outra; constituiu-se, ao longo dos anos numa frase recorrente, nos cursos de Pedagogia e de formação do professor. Queremos refletir nesse espaço como estratégia metodológica de formação do docente, justo ao contrário dessa tradição, mas argumentar afirmativamente que as práticas

pedagógicas, ou como querem alguns, os *prácticuns* (GIMENO SACRISTAN, 1998), do dia a dia escolar são fazeres próprios do ato educativo e do cotidiano dos professores, mediados por troca de saberes, inclusão de novas formas de resolução dos problemas enfrentados no exercício da profissão, e revelam, portanto, novos referentes conceituais nem sempre de domínio no universo acadêmico, nem sempre claros para aqueles que, envolvidos por esse fazer, envolvidos pela complexidade entre a essência e as aparências dos fenômenos educativos e sociais (KOSIK, 1980), chegam a conclusões apressadas, entendendo que essa prática está dissociada da teoria ou das teorias educacionais mais tradicionais. Ao contrário, afirmam teóricos da Pedagogia crítica, respaldados em Adorno, Marcuse, Horkheimer. Para Adorno (1973), teoria e prática são inter-relacionadas, não como unidade independente, mas com o entendimento de que a teoria e a prática representam uma aliança singular, e não uma unidade na qual uma se dissolve na outra.

De acordo com Horkheimer (1989, p. 59), todo passo teórico faz parte do conhecimento do homem e da natureza que se encontra à disposição nas ciências e na experiência histórica. O fato de se aceitar um objeto separado da teoria significa falsificar a imagem e conduz ao quietismo e ao conformismo. Todas as suas partes pressupõem a existência da crítica e da luta contra o estabelecido, dentro da linha traçada por ela mesma. O comportamento crítico faz o desenvolvimento da sociedade.

Com esse argumento queremos discutir as práticas dos professores da educação básica, mostrando que há no cotidiano das escolas situações e problemas não previstos pelas teorias clássicas da Pedagogia tradicional ou pela histórico-crítica, que são desafiadoras para os professores que não tiveram uma formação estruturada nesse contexto atual, de diversidade cultural, de novas formações étnicas e demandas sociais presentes atualmente que muitas vezes desestruturam os saberes profissionais já consolidados no campo educacional.

A nosso ver, essas situações desafiadoras, ao contrário, são a expressão viva de uma nova formulação teórica educativa, mediadas por novas demandas que expressam as teorias que estão por trás desse fazer e que precisam fazer parte do universo acadêmico, somando-se aos saberes já acumulados historicamente pela sociedade. Embora a teoria não seja o único fator a definir a capacidade profissional, sem ela a formação profissional de novos educadores fica prejudicada sensivelmente e dificulta a percepção integral de novos contextos da vida social, dificultando assim a possibilidade de instauração de uma prática mais humanizadora e libertadora.

Experiências novas de formação de professores estão em curso na Faculdade de Educação da UFBA, que poderão traduzir no futuro a ideia fonte de inspiração de processos formativos baseados em novas teorias, novas práticas, a partir do cotidiano das escolas e do fazer dos professores.

A experiência de formação dos professores de Irecê – articulando teoria e prática a partir de processos formativos pautados na produção de conhecimento individual e coletiva e na ação pedagógica, envolvendo a complexa relação entre pessoas, máquinas, natureza e grupos sociais, mediada por processos de ensinar e aprender – significa uma tentativa de inventar uma nova teorização da formação docente, afastando-se da dicotomia separatista entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, cultura popular e erudita, campo e cidade, e iniciar uma formação tendo como eixo norteador a práxis pedagógica.

Para Dewey (1959) não é possível dissociar pensamento e ação, e racionalidade é uma questão da relação entre meios e consequências, jamais de primeiros princípios fixos, tomados como premissas irrefutáveis e transcendentais à experiência. Todo pensamento é assim uma busca pela relação entre meios necessários e consequências desejadas pelo sujeito. Para o autor, portanto, todo pensamento é pensamento prático. Os significados de conceitos e ideias são resultantes de ações práticas e socialmente compartilhadas. Assim, para Dewey (1959) o conhecimento válido é aquele que

produz o enriquecimento e compreensão de poder na vida cotidiana e deve fazer parte da vida de todos e não apenas dos especialistas e cientistas.

Com essa base epistemológica, podemos refletir a formação dos professores da escola básica ou, como é nominado, o curso de Pedagogia do PARFOR, como vem se constituindo em um laboratório vivo do qual podemos acompanhar experiências de formação de novos docentes a partir desse conhecimento construído com base nas práticas compartilhadas entre todos.

Envolvidos pelo fazer no cotidiano das escolas, os professores/alunos revelam o domínio de um fazer singular que se traduz de modo próprio, aquilo que na sua experiência profissional são situações comuns, corriqueiras, mas nem sempre levadas a reflexão como ponto de partida para a reinvenção de uma nova prática a buscar a essência dos fenômenos para além das aparências dele. De acordo com Perrenoud (1999), os saberes metodológicos incluem a observação, a interpretação, a análise, a antecipação, e também a memorização, a comunicação oral e escrita e até mesmo o vídeo, uma vez que a reflexão nem sempre se desenvolve em circuito fechado.

Durante cinco meses de convivência com esses professores, foram feitas descobertas e trocas de experiências entre colegas professores cursistas, entre alunos cursistas e os professores da Universidade, numa troca de saberes frutífera e proveitosa da qual poderá surgir novas perspectivas de se pensar as teorias educacionais que estão embasando essas práticas, na medida em que são reveladas situações novas levadas a análise na perspectiva de superação dos impasses identificados durante essa primeira experiência e contato com os professores da rede municipal de ensino. Foram meses de contatos com realidades distintas, a partir de depoimentos orais dos professores da rede e a realidade da comunidade acadêmica vivenciada pelos docentes universitários. Seus saberes, sua cultura e experiências profissionais foram também confrontados e muitas vezes colocados em cheque diante da diversidade de exemplo de situações vividas pelos docentes cursistas em busca de uma teorização

de suas práticas. Uma dessas primeiras constatações registradas pelos docentes foi a competência e o discurso oral como parte da cultura profissional desses professores e a dificuldade de transferir essa competência oral para o desenvolvimento da produção de textos escritos. A proposta de publicação de textos produzidos pelos alunos constitui-se, em parte, o início dessa proposta articuladora do desenvolvimento de novas competências de produção coletiva de textos, e como tentativa de superação dessa dificuldade, como exercício e estratégia articuladora de novos saberes e novas competências, enquanto formação em serviço desses profissionais do ensino e da Educação.

No Brasil, a formação de professores para atuar no nível fundamental e médio foi e é de responsabilidade dos estados, embora caiba ao Governo Federal atuar no papel de incentivador e apoiador de políticas regionais. Mesmo havendo essa complementaridade em relação aos poderes públicos, o atual cenário das condições de formação dos professores não é animador, considerados os dados obtidos em inúmeras pesquisas e o próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação.

Segundo o Censo realizado em 2006, na região Nordeste, apenas 27% dos professores da Educação Básica possuem nível superior, contra 67,9% que tem o nível médio. Ainda constata-se a existência de um contingente muito alto de professores leigos atuando no Ensino Fundamental, cerca de 15,9%. Os números são alarmantes, e só um esforço grande por parte dos professores e professoras, aliado a uma política séria de governo, poderá nos aproximar das metas propostas, metas que até agora na prática têm se revelado impossíveis de ser alcançadas.

Atualmente existe uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que, de acordo com o Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, tem por objetivo e finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos Profissionais do magistério para as redes públicas, da qual

esse curso oferecido pela UFBA é parte e integra esses propósitos, assumindo o compromisso enquanto instituição pública formadora tradicionalmente de pessoal docente para ao magistério.

Dada a importância do docente no processo educativo, entendemos que é imperativo a valorização do profissional da educação como meta para alcançar a melhoria dos indicadores sociais do país, sem o que tal intenção não passará de meras conjecturas. Entretanto, outros aspectos deverão ser incluídos nas políticas permanentes do Estado voltadas à Formação dos Professores como melhoria e valorização dos salários, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições dignas de trabalho, dentre outras. Ainda que essa nova política venha anunciando valores e princípios de acordo com essa ampliação e valorização do magistério, esperamos não significar uma força de retórica apenas. Entendemos como princípios da Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica:

1. a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
2. a formação de profissionais de magistério como um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana e democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;
3. a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;
4. a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

5. a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
6. o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;
7. a importância do projeto formativo nas instituições de Ensino Superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;
8. a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
9. a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;
10. a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
11. a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente;
12. a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

A essas definições como princípios da Política Nacional de Formação de Magistério da Educação Básica, definem ainda que no

nível dos enunciados estejam claras as intenções e o desenho dessa formação ou desse profissional que se deseja formar.

Parte desses princípios, ou pelo menos três deles – o 5, 7 e 11 –, representam a essência do que queremos abordar nesse artigo e são o foco da estratégia metodológica dessa formação em serviço que ora experimentamos. Adotamos como princípio também a junção teoria e prática como referido nos itens assinalados acima, entendendo que os relatos dos professores constituem-se na fonte de consulta primordial para a execução dessa estratégia metodológica da formação desses professores.

Segundo Vega Gil (2005), alguns países europeus centram suas políticas de formação de professores baseados em modelos adotados nos diversos sistemas de ensino, em geral criados nas universidades e que geralmente estão estruturados em oferecer três anos de conhecimentos teóricos e um de práticos, conhecidos como o modelo 3+1, tendo cada um deles seus problemas ainda não resolvidos. Mesmo aqueles que anunciam a formação docente baseados na prática reflexiva como no modelo francês, acabam, segundo Perrenoud (1999), repetindo o modelo positivista próprio da formação anteriormente recebida. Na França, por muito tempo o modelo de formação do professor não esteve na antiga Sorbone, mas nos cursos de formação de magistério, os Institutos Universitários de Formação do Magistério (IUFM) que formam professores do Ensino Primário e Secundário. Os cursos nesses institutos se estruturaram com 54% do plano curricular dedicado a aquisição de conhecimentos gerais, 16% destinado a estudos teórico-práticos das matérias pedagógicas (Sociologia, Psicologia, Educação), 20% destinados às práticas escolares e 10% restante destinados a preparar o futuro professor para prestar o exame final que vai decidir se ele está preparado para ocupar o cargo de professor ou não.

De acordo com esse autor, a Universidade deveria ser o lugar, por excelência, da reflexão e do pensamento crítico, no entanto, não apresenta propostas coerentes com uma formação de professores

condizentes com a perspectiva de oferecer uma formação crítico-reflexiva e própria para o espírito científico.

Já o modelo espanhol, de acordo com Vega Gil (2005), está baseado na formação de professores do Ensino Infantil e Primário oferecido em instituições universitárias, faculdades de educação ou escolas de magistério, e duram três anos para formar um *maestro*. Já o desenho curricular está baseado em um modelo para todo o Estado e baseado em disciplinas troncais em torno de 50% para as áreas de diferentes conteúdos, de acordo com cada Universidade. Os outros componentes incluem matérias obrigatórias e optativas. Tomando como exemplo o curso de *maestro* (equivalente a professor das séries iniciais do Ensino Fundamental) da faculdade de Educação da Universidade de Salamanca, levando em contas as matérias troncais e obrigatórias, a distribuição curricular está assim estruturada: 47% de matérias gerais e suas respectivas didáticas; 33% de disciplinas de caráter pedagógico (Educação Física, Psicologia, Sociologia Didática etc.); e os 20% restante compreendem as práticas escolares. Para a formação dos professores do Ensino Secundário (Ensino Médio para o Brasil), o modelo é muito próximo do nosso no Brasil com uma dupla formação: uma formação científica na área de conhecimento escolhida, recebida nos diversos institutos universitários, e uma formação pedagógica específica, recebida nas faculdades de Educação, geralmente com três componentes curriculares (matérias fundamentais), sendo Psicologia, Estrutura e funcionamento dos sistemas escolares e Desenho Curricular, e 50% de atividades práticas desempenhadas nos centros de Educação Secundaria da rede pública.

O modelo de formação do professor na Finlândia pode-se fazer tanto em língua finlandesa quanto no idioma sueco. Nesse modelo, a Unidade Acadêmica é o crédito que equivale a 40 horas de trabalho pedagógico, e são 120 créditos para cursos de três anos e 160 para quem quer seguir os estudos, seguindo o modelo consecutivo que lhe permite ter curso superior de quatro anos e ao final é defendida uma monografia diante de uma banca examinadora. O desenho cur-

ricular na Finlândia está estruturado em 60% de matérias gerais e suas respectivas didáticas; os alunos se especializam em matéria principal e outra secundária. As matérias de caráter pedagógico (incluindo créditos práticos) ocupam 20% e o restante será complementado em práticas escolares. Já a formação para professores do Ensino Médio segue o modelo consecutivo tendo obrigatoriamente que concluir o Ensino Superior em qualquer faculdade universitária e depois obter o curso de mestre em faculdades de educação.

Para Ghiraldelli Júnior (2008), os cursos de Pedagogia no Brasil, especialmente aqueles das faculdades de Educação das universidades federais, estão diante de um desafio sem precedentes, desde 2007, com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Trata-se de formar professores para o Ensino Fundamental inicial, sem ter acumulado na sua história a inclusão de formar professores de crianças a partir dos 6 aos 11 anos de idade. De acordo com Ghiraldelli, esse desafio colocado pela história da política atual para o curso de Pedagogia pode ser o espaço criativo para substituir o legado perdido com a destruição da Escola Normal criada em 1836, como espaço de formação do professor. Para esse autor, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, não acumulou experiências na formação de professores de crianças dessa faixa etária, não tem produção na área do Ensino Fundamental, e isso torna mais difícil corresponder a essa formação requerida atualmente.

Os cursos de Pedagogia do PARFOR, em execução na UFBA, pode ser uma das diversas experiências em curso no momento que poderá oferecer elementos empíricos que possibilitem a construção de um modelo de formação de professores da Educação Básica, baseados no discurso e nos relatos da realidade profissional de cada professor participante. A produção dos textos, as dificuldades enfrentadas, o tempo dedicado a refazer e refletir sobre os escritos são a ponta inicial de um processo formativo a partir da produção de conhecimento compartilhado.

Enfrentar o desafio de escrever sobre suas experiências, suas práticas no desenrolar do cotidiano de cada um, significa expor aos olhos de uma comunidade externa talvez suas fragilidades, mas pode também ser uma chance de rever e enfrentar os limites de uma formação inadequada às vezes mal estruturada em tempo de ser revisitada, agora em outro contexto. O texto a seguir apresentado é um exemplo do resultado desse esforço de enfrentar a dificuldade de leitura e escrita e essa aventura metodológica, na intenção de se apropriar dessas competências, pois estes são objetivos que nos animam enquanto professores, pela motivação demonstrada pelos alunos professores, sendo que os trabalhos apresentados dão prova dessa possibilidade de enfrentamento e superação em grupo, das dificuldades da formação de cada um. Escrever sobre a jornada escolar e refletir sobre o tempo destinado às atividades de aprendizagem na escola, sobre a própria formação do professor, avaliação da aprendizagem do aluno, defasagem idade-série, financiamento da educação, foram alguns dos temas escolhidos pelos alunos, o que já é um bom começo. Sorte!

Referências

- BORGES, Almeida Stela de. *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador: EGBA: OEA: UFBA, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 jan. 2009.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Nacional, 1959.
- GIMENO SACRISTAN, J. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia radical*. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1983. (Educação Contemporânea).

HORKHEIMER, Max. 1895-1973. *Textos escolhidos*. Max Horkheimer, Theodor W. Adorno Tradução Zelijko Loparick...[et.al.] São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os Pensadores).

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, set./dez. 1999.

UFBA. Faculdade de Educação. *Programa de formação continuada de professores do Município de Irecê*. Salvador, 2002.

VEGA GIL, Leoncio. Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores: los casos de Francia Reino Unido, Finlandia e España. *Revista de Educación*, Educación Social, n. 336. ene./ abr. 2005.

AVALIAÇÃO ESCOLAR

uma reflexão sobre a sua prática no processo ensino-aprendizagem

CARMEN LÚCIA SANTOS DE OLIVEIRA, LUCINÉIA SANTOS SOUSA,
MARIA DO CARMO DE OLIVEIRA, MARIA DA PAZ SOARES DE BRITO,
MÔNICA MARIA ARAÚJO DOS SANTOS, ZULEIDE ABREU RAMOS

Introdução

Avaliar e ser avaliado se constituem em atos que fazem parte do cotidiano das pessoas ao interagir uns com os outros. Eles são inerentes à natureza humana, pois a cada momento estamos fazendo avaliações, sejam formais ou informais. Muitas vezes essas atitudes são realizadas de modo inconsciente. No caso da escola não é diferente. Nela, a avaliação ocorre tanto em relação à aprendizagem dos alunos quanto ao próprio trabalho desenvolvido pela escola. O termo avaliação, frequentemente, está associado a provas e testes, ou seja, reduzida à atribuição de notas. Essa concepção equivocada restringe o uso da mesma a um sentido meramente quantitativo, provocando sérios problemas na vida do aluno.

Diante do exposto, este artigo procura estimular uma reflexão sobre a função da avaliação no âmbito do contexto escolar e a im-

portância que ela assume no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, comentou-se a concepção de avaliar sob a ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96), bem como a relação entre as avaliações interna e externa e a prática pedagógica do professor, destacando os paradigmas vigentes e as formas inadequadas de avaliar.

Desenvolvimento

A avaliação deveria ser pensada como uma forma de acompanhar e mensurar o processo de aprendizagem dos alunos, mas o professor se limita às notas para explicitar o desempenho escolar daqueles que são submetidos ao processo. Isso porque é comum o professor ignorar os conhecimentos que são trazidos pelos alunos da sua vivência diária, o que provoca desinteresse por parte destes, afastando-os do processo de aquisição da aprendizagem, visto que o currículo escolar estabelece conteúdos formais que não contemplam as experiências vividas pelo educando. Assim, quando o aluno não corresponde às expectativas da escola, é taxado de fracassado.

Ao negar as experiências de vida do aluno, o professor estabelece um padrão aceitável de acesso ao conhecimento que, de antemão, exclui parte do alunado da possibilidade de aprender, pois estão fora do modelo de aluno almejado pela escola. Essa tentativa de homogeneização demonstra uma postura de negação da diversidade de conhecimentos e de formas de aquisição dos mesmos, que convivem em uma mesma sala de aula. Além disso, é comum o professor acrescentar ao ato de avaliar critérios subjetivos, utilizando adjetivos baseados em algumas características dos alunos como participativo, indisciplinado, estudioso, entre outros.

O professor, numa prática antipedagógica, utiliza-se desses critérios como forma de pontuação para aferir notas. Essa postura dos professores pôde ser observada no momento do conselho de classe do Colégio Estadual José de Freitas Mascarenhas, no Município de Camaçari, em cujo contexto os alunos foram avaliados a

partir de critérios inadequados à situação, tais como: mal educado, problemático, insuportável. Por não valorizarem a evolução do aluno, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos durante o ano letivo, muitos deles nem tiveram a oportunidade de passar pela análise do “tribunal da inquisição” da atualidade, o conselho de classe. Antes de assumir determinadas posturas, como rotular os alunos, o professor deve estar atento às suas consequências, pois o educando, diante dessa forma de avaliar, pode perder a sua autoestima e, por conseguinte, sentir-se incapaz em adquirir os saberes almejados pela escola.

Verifica-se que esse modo de agir dos professores não condiz com o que propõe a LDB no que diz respeito à verificação do rendimento escolar. A LDB na Seção I, art. 24º, item V, por exemplo, ressalta que a avaliação do desempenho do aluno deve ser de forma contínua e cumulativa, em cujo processo os aspectos qualitativos e os resultados ao longo do período são valorizados.

Em conformidade com a LDB, Severino (1986) assegura que a avaliação oportuniza ao educador a verificação contínua das suas atividades, dando-lhe um retorno sobre estas, os seus métodos, procedimentos, discursos e técnicas. Desse modo, o professor avalia a si, aos alunos e, ainda, ao processo ensino-aprendizagem.

Formas de avaliar: importância e significados

O indivíduo, no seu cotidiano, está sujeito às várias formas de avaliar. No contexto escolar, por sua vez, dependendo do seu foco de interesse, a avaliação pode ser classificada como interna ou externa. Enquanto aquela é a realizada no dia a dia da escola pelos professores, assumindo o compromisso em verificar o nível de aprendizagem dos alunos, esta é planejada e realizada por profissionais externos à escola, tendo o desempenho dos alunos como foco de interesse.

Os professores, no percurso do ano letivo, fazem uso de diferentes modos de avaliar, tais como: a avaliação diagnóstica que visa

detectar os conhecimentos prévios do aluno, a avaliação formativa, que é a avaliação formal onde o professor utiliza provas e testes para diagnosticar os conhecimentos que foram adquiridos, e a avaliação somativa que é periódica e procura obter resultados que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Vale pontuar que a prática da avaliação não só ainda é usada como forma de punição, como também se ignora o que foi assimilado pelo aluno, considerando-se apenas o conteúdo “transmitido” pelo professor. Diante dessa constatação, Luckesi (2002, p. 37) afirma que:

A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e freador do desenvolvimento de todos que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros, estagnação ou a evasão dos meios do saber.

Na Escola Municipal Aristides Novis, na Federação, os professores usam a avaliação com o objetivo de diagnosticar, registrar e analisar os conhecimentos prévios dos alunos e os que foram construídos. Aqueles são verificados a partir de uma sondagem inicial no começo do ano letivo. Depois da análise dos resultados, lista-se os nomes dos alunos que apresentam um nível de conhecimento abaixo dos que são exigidos para o ano que está cursando. Além de atividades diferenciadas aplicadas pelos professores, a coordenadora pedagógica, diretora e vice-diretora auxiliam o professor realizando atendimento individual do aluno fora da sala de aula. Esse atendimento funciona como um reforço escolar para o desenvolvimento do aluno. Houve situações em que até os funcionários de apoio, secretaria e serviços gerais se dispuseram para ensinar as letras do alfabeto às crianças.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio (INEP), partindo do princípio da necessidade de se orientar a qualidade da educação nacional expressa no trabalho escolar, desenvolveu uma série de instrumentos de avaliação, através dos quais o desempenho dos alunos e do ensino desde a alfabetização

até a graduação é avaliado. As principais avaliações externas existentes no Brasil são:

1. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O PISA avalia os alunos na faixa dos 15 anos, e acontece a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências.
2. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Seu público é composto por todos os estudantes de 5ª e 9º anos de escolaridade, bem como da 3ª série do Ensino Médio, que são avaliados em duas áreas: Língua Portuguesa e Matemática. Todavia, neste último caso, o desempenho dos alunos é estudado por meio de uma amostra representativa dessa mesma população. Então é amostral, à medida que investiga o desempenho de um grupo representativo do referido universo de alunos, e transversal, porque faz um recorte no período de escolaridade que serão avaliados alunos das três séries mencionadas.
3. Prova Brasil. Avalia somente os alunos de 5º e 9º anos de escolaridade em Língua Portuguesa e Matemática. Trata-se de uma avaliação quase universal porque avalia todos os estudantes das referidas séries, de todas as escolas públicas urbanas do país, com mais de 20 alunos na série.
4. A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.

Outra forma de avaliar da Escola Municipal Aristides Novis corresponde à modalidade de avaliação externa. No final do ano letivo, na última reunião de pais, é distribuído um questionário para que a comunidade possa avaliar a escola em toda a sua estrutura. Critérios como a qualidade do ensino oferecido, o atendimento aos pais por parte da direção, professores e funcionários, a qualidade e quantidade da merenda, entre outros. Além disso, a escola oportuniza aos pais a darem sugestões e fazerem críticas. As respostas e opiniões são socializadas com o objetivo de corrigir os pontos negativos e melhorar ainda mais o serviço oferecido, além de aproximar a escola da comunidade.

Os resultados das avaliações externas auxiliam os profissionais que compõem o contexto escolar a revisarem, durante o ano letivo, o Projeto Político Pedagógico (PPP), que é o eixo propulsor das ações executadas na Unidade Escolar. O professor é parte essencial no processo de construção e aprimoramento do PPP, uma vez que as ações nele propostas são realizadas na sala de aula sob a sua orientação.

Considerações finais

Verificou-se, através da realização deste trabalho, a importância em se avaliar qualitativamente, como vem praticando a Escola Municipal Aristides Novis, que se apropria da avaliação como forma de diagnosticar, registrar e analisar os conhecimentos dos seus alunos. Agindo assim, o educador deixa de ser um coletor de dados quantificáveis para se tornar um investigador de aprendizagem do aluno.

Observou-se também a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) estar articulado aos resultados obtidos pela escola nas avaliações externas, auxiliando o professor na gestão da sala de aula, em cujo contexto ocorre a materialização das ações previamente definidas pelo grupo escolar.

Certamente, não há uma receita ou fórmula pronta que possa orientar a escola na elaboração do seu trabalho. Mas ela pode e deve estar atenta às questões que afetam, diretamente, os resultados do seu trabalho. Nesse sentido, os resultados das avaliações, tanto internas como externas, devem ser discutidos com os professores para que, a partir daí, possam reavaliar as estratégias de ensino que vêm sendo adotadas em sala de aula e a relação que essas estratégias têm com os resultados do desempenho dos alunos, evidenciados nas avaliações externas.

Referências

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2010.

HOFFMANN, Jussara M. L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Medição, 2006.

LUCKESI, Cipriano. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani. *Didática: organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: IESDE, 2006.

PISA. <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

SAEB. *Prova Brasil*. Informações sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: princípios orientadores, publicações, matrizes curriculares, resultados, relatórios, notícias, dentre outras. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>. Acesso em: 15 dez. 2010.

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. 3. ed. São Paulo: EPU, 1986.

SEÇÃO VI

Contribuições do pensamento social para a formação de professores

É no problema da educação que assenta o grande segredo do
aperfeiçoamento da humanidade.

(Immanuel Kant)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

um desafio sempre atual

ROSILDA ARRUDA FERREIRA

A educação como fenômeno social precisa ser pensada a partir de uma dupla perspectiva: como uma prática social que envolve, ao mesmo tempo, processos formais e informais; e como um campo de estudo com espaços consolidados em instituições de ensino e pesquisa. Essas duas perspectivas da educação estão intrinsecamente articuladas e exigem a necessária vinculação entre teoria e prática.

Como prática social, o fenômeno educacional envolve uma multiplicidade de dimensões (individual, social, biológica, cultural) que implicam em importantes desafios para a pesquisa científica na área, revelando a necessidade da elaboração de diversos olhares para a sua compreensão, o que pressupõe a construção de um enfoque multirreferencial e interdisciplinar. A problemática desse campo de saber se amplia quando temos que, com base nas reflexões teóricas do campo, pensar a educação como um espaço de atuação profissional, momento em que é preciso definir o perfil deste profissional que se quer formar. Dentre esses profissionais, destacamos o professor.

Na direção deste debate, o perfil do professor a ser formado deve se configurar em decorrência das demandas sociais atuais que têm

sido colocadas para as escolas frente à sociedade do conhecimento, o que exigirá dele uma postura investigativa e propositiva.

Uma análise do cenário atual revela que as mudanças contínuas na sociedade moderna nos vários campos do conhecimento científico e da produção aumentam, também, as exigências progressivas com relação ao mundo do trabalho. Se, em décadas passadas, o trabalho manual acompanhado de certo conhecimento intelectual era quase sinônimo de ascensão social, hoje, a escolarização não conta como mais um atrativo a favor do trabalhador; ela é simplesmente indispensável para a sua sobrevivência como cidadão.

Nesse cenário, as diretrizes oficiais sinalizam com algumas novas tarefas que passam a ser exigidas da escola. Com relação aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os documentos oficiais afirmam que é preciso que aprendam a valorizar o conhecimento e os bens culturais, a selecionar o que é relevante, aprendendo a investigar, questionar e pesquisar suas causas, comparando e estabelecendo relações; processo que deve conduzir a aquisição da confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. Além disso, valores morais devem ser trabalhados visando a construção de novas relações sociais, sendo necessário aprender a respeitar diferentes pontos de vista, exercitando o pensamento crítico e reflexivo e assumindo responsabilidades com a construção social coletiva.

Essas novas demandas para o tipo de educando que se quer formar, constituídas a partir das exigências decorrentes das mudanças profundas por que passa hoje todos os países, precisam ser pensadas de forma crítica e em função do cenário internacional. Nesse caso, é bom lembrar que a sociedade brasileira passa por rápidas transformações econômicas e tecnológicas, tentando superar um modelo de desenvolvimento centrado numa economia dependente e com um déficit social considerável na cultura e na educação. Para continuar o seu crescimento econômico, necessitará desenvolver uma cultura e um sistema educacional que favoreça as

exigências dos padrões de competitividade internacional, na busca de sua autossuficiência.

A escola, nesse contexto, passa a ser um espaço estratégico para definição de políticas públicas, e dentre essas políticas têm se destacado aquelas voltadas à formação de professores, buscando-se que estes atendam as seguintes necessidades para a formação dos alunos com a qualidade que o momento atual exige: orientação e mediação do processo de aprendizagem dos alunos, buscando garantir o seu sucesso; consideração das diversidades culturais existentes entre os alunos e o incentivo às atividades de enriquecimento curricular; elaboração e execução de projetos pedagógicos para desenvolver os conteúdos curriculares; uso de novas metodologias, estratégias e materiais didáticos. O que se espera é criar um espaço escolar que apresente resultados efetivos quanto à formação dos alunos para a nova sociedade.

Um dos fatores que se considera estratégico para que os professores respondam de forma adequada a essas exigências é a promoção de sua qualificação. Afirmamos que, no entanto, não se trata apenas de buscar a titulação dos professores, mas sim de oferecer uma formação de alto nível, com discussão científica aprofundada promovida com base nas novas concepções de educação, nas teorias sociológicas, nas revisões e atualizações das teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, nos impactos das tecnologias da informação sobre as formas de comunicação e os processos de ensino-aprendizagem, nas metodologias, técnicas e materiais didáticos frente às novas funções que se colocam para o trabalho realizado pela escola, dentre outros aspectos.

Tudo isso delinea um cenário educacional com exigências cujas respostas precisam ser insistentemente buscadas e articuladas com diversas outras demandas relacionadas às atividades a serem desempenhadas pelos professores, tais como: melhores salários, condições de trabalho adequado, oportunidades para formação continuada, dentre outros. O que queremos dizer é que não basta a

formação adequada; é preciso garantir que essa formação encontre espaços e motivação adequada para impactar sobre a formação dos alunos nas escolas públicas.

Foi com base nas concepções expressas acima que buscamos desenvolver o trabalho de formação de professores no âmbito do PARFOR, do Governo Federal, voltado à oferta de curso de Licenciatura para professores que atuam nas redes públicas de ensino e que não possuam cursos de graduação, como exige a LDB 9.394/96.

Durante o trabalho que realizamos na disciplina Sociologia da Educação, oferecida no curso de Pedagogia vinculado ao PARFOR, partimos sempre do suposto de que estávamos lidando com um grupo diferenciado, por serem os alunos professores em exercício cujas vivências precisavam ser consideradas e tomadas como referência para os novos saberes a serem construídos. Foi com base nesse pressuposto, materializado por meio de uma relação de respeito e reconhecimento dos saberes docentes já construídos previamente por aqueles alunos-professores, que investimos na mobilização dos mesmos e os desafiamos para saber mais; para construir um saber voltado ao desvelamento da realidade social dos alunos e comprometido com a transformação dessa realidade. O desafio lançado para o grupo revelou-se frutífero.

Os resultados alcançados não poderiam ser diferentes: discussões ricas articuladas às vivências dos professores; envolvimento e compromisso com todas as atividades propostas; além da produção de trabalhos acadêmicos ricos e de grande significado para todos os envolvidos no processo: alunos-professores e a professora da turma. É uma parte desse resultado, aquele que aparece como registro escrito, que apresentamos nos artigos sistematizados a seguir. Espero que os mesmos possam revelar o quanto esses profissionais podem avançar em sua busca por conhecimento, aspecto que considero uma condição prévia para podermos construir práticas docentes de excelência nas redes públicas de ensino.

CONTRIBUIÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA PARA PENSAR A ESCOLA BRASILEIRA NA ATUALIDADE

ANA LÚCIA DA VINHA DE VITA, ARLETE SANTOS DIAS, CRISTIANE ALVES,
DILZA SANTOS DE JESUS, ELIANA ORNELLAS, RITA DE CASSIA PEREIRA,
ROBERTA ASSIS, VALÉRIA ARIANE SANTOS DE ARAUJO

Introdução

Pretendemos neste artigo discutir de forma crítica a concepção sobre a função social da escola na perspectiva da comunidade escolar, destacando a ótica dos professores que atuam em escolas públicas e privadas, e tomando como referência as concepções de Anísio Teixeira.

Buscaremos no trabalho do educador as contribuições no que se refere à proposta da escola integral como possibilidade de enriquecimento para a vida do educando, referência a partir da qual propomos ainda tratar das possibilidades e limites do papel a ser desempenhado pelo professor no projeto pedagógico de uma escola integral, entendendo-o como agente direto no processo de ensino-aprendizagem e inserção social do estudante. Buscando atingir esse objetivo, traremos inicialmente uma breve discussão sobre a vida e a obra de Anísio Teixeira e, em seguida, apresentamos os resultados da análise dos dados coletados sobre a visão dos professores

com base nas referências teóricas encontradas a partir das leituras sobre as concepções de Anísio Teixeira.

A função social da escola e da escola integral na visão de Anísio Teixeira

Elementos da biografia do autor

Antes de iniciarmos a discussão proposta, faremos um breve comentário sobre a vida e a obra de Anísio Teixeira para que possamos conhecer melhor a sua importância para a educação brasileira.

Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, em 12 de julho de 1900, e morreu no Rio de Janeiro, em 11 de março de 1971. Foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro e um dos personagens mais importantes da história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, quando difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e da capacidade de julgamento, em detrimento da memorização dos educandos. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Foi um dos mais destacados signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932. Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935, depois transformada em Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Principais ideias do autor sobre a educação e a escola

Anísio Teixeira viu a necessidade de uma teoria educacional indissociável de um saber prático. Anísio possuía uma posição filosófica firmada no exemplo de John Dewey. Dewey foi um progressista social. Concebia a educação como um processo de recriação ou reconstrução do educando por meio da experimentação. Propunha a

educação **em** e **para** o educando, sendo Anísio um dos precursores desta visão no meio educacional brasileiro.

Anísio passa a ter a visão de que o ambiente social é fundamental na escola e que, como a família já não educava como no passado, a instituição “escola” deveria ter tal posição, diagnosticando e aplicando os meios curativos necessários, visão que parece estar sendo reafirmada na atualidade.

Anísio era um sonhador, mas ao mesmo tempo um homem de grandes realizações: pensava em educação como um processo capaz de restaurar e quebrar as diferenças tão impregnadas na sociedade de seu tempo e, envolvido no pragmatismo deweyano, achava que a escola poderia ser este instrumento de quebra.

Idealizava a educação e a escola destacando cinco aspectos:

a) A educação é um direito

Anísio considerava a educação como um bem que não poderia ser negado, fazendo parte da formação do ser humano; de fato, um direito. Formula uma teoria democrática de educação comum, que seria pública e, em seu livro *Educação é um direito* (1967), apresenta um plano para a estruturação e o financiamento dos sistemas estaduais de ensino, fundamentando-os em sua experiência quando Secretário de Educação e Saúde da Bahia.

b) A educação não é um privilégio

Para Anísio, a educação era dever e baseada numa consciência fundante:

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sófrego, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo – dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de

nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabem quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de percermos ao peso do nosso próprio progresso. (TEIXEIRA, 1957, p. 33)

c) A educação de base deve ser geral e humanista

Para Anísio a educação envolvia a participação da sociedade e dos movimentos que nela ocorrem numa perspectiva mais geral. Sobre essa questão, em seu livro *Educação no Brasil* (1969), Anísio afirma que a educação formal deve ser percebida a partir de sua articulação como contexto cultural da sociedade, revelando-se como expressão de sua continuidade e desenvolvimento. Sendo assim, na medida em que a sociedade está sempre em mudança, a educação refletirá a mudança, podendo, no entanto, atuar como força de resistência ou de renovação, podendo favorecer ou dificultar o processo de readaptação social dos sujeitos dentro do processo cultural.

d) A escola pública é a máquina que prepara a democracia

Referindo-se a escola pública, Anísio aponta-a como mecanismo necessário para a consolidação da democracia, porém, reconhece os problemas existentes na máquina “ideal” em vista do “real”. Considerava adequado a educação ficar a cargo dos estados e municípios, no entanto, afirmava que esta situação poderia levar a riscos principalmente quando os municípios, na medida em que ficaram com uma competência supletiva para promover a educação, não conseguiam dar conta das suas responsabilidades em função da pobreza e da falta de recursos. Outro risco sinalizado pelo autor estava relacionado ao crescimento do sistema escolar e a expansão das demais obrigações dos estados, que levaria ao comprometimento da administração das redes de ensino, levando a uma uniformização, como se as unidades escolares fossem um exército uniforme e homogêneo, espalhado por todo o território. (TEIXEIRA, 1959).

e) O professor tem de ser capacitado democraticamente

Anísio encarava a formação do docente e sua constante (re) capacitação como algo vital. Em reportagem afirmou:

O magistério constitui uma das profissões em que a formação nunca se encerra, devendo o professor, terminado o curso regular, continuar pela prática e tirocínio o seu desenvolvimento... Hoje, além dessa prática e desse tirocínio... Procura-se dar ao professor estágios, cursos e seminários destinados a apressar e sistematizar as conquistas que somente uma muito longa prática, e aos mais capazes, poderia dar. É o chamado “*training in service*”, educação no cargo em expansão em todas as profissões de natureza, simultaneamente científica e artística. (TEIXEIRA, 1958, pág. 20)

Esses eram alguns dos muitos ideais que tanto fizeram de Anísio um educador admirado e odiado por seus opositores, entre estes os defensores da escola particular e da educação religiosa. Anísio passa a ser um dos líderes intelectuais no movimento de luta em defesa da escola pública e laica e, com o início dos trabalhos para a elaboração da LDB, transforma-se no principal opositor de Dom Hélder e Carlos Lacerda, representantes da esfera católica privatista, que queriam entregar os recursos públicos às escolas privadas religiosas.

Durante esse período, Anísio Teixeira provocou, por sua atitude de defesa da escola pública, gratuita, universal e laica, uma campanha de oposição as suas ideias e concepções, o que pode ser evidenciado nos momentos de disputa ferrenha do laicismo contra a religiosidade, do público contra o particular, do renovador contra o conservador que marcou o processo de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961, depois de 13 anos de discussões em torno das polarizações indicadas acima.

Ao criar o projeto da Escola Parque como um projeto de escola integral, em que o desenvolvimento da criança deveria ser vista em todas as suas dimensões, projeto que implantou na Bahia quando atuou como Secretário de Educação, Anísio Teixeira demarcou um

importante debate que retorna hoje ao campo educacional com destaque. Trata-se do tema da escola integral como condição necessária para garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes. Nesse projeto, Anísio Teixeira procurava oferecer à criança uma educação ativa e integral, da alimentação até a preparação para o trabalho e a cidadania (bem próximo do contexto de Dewey/Kilpatrick). Esse modelo inovador de escola foi considerado parâmetro internacional e divulgado pela UNESCO em outros países, e uma referência de educação de qualidade.

Função social da escola e escola integral segundo professores de escolas públicas e privadas

Conforme os objetivos propostos para serem trabalhados neste artigo, apresentamos a seguir os resultados de uma pesquisa de campo realizada com professores que atuam no Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas. Os professores foram selecionados aleatoriamente a partir da visita a algumas escolas e responderam a um questionário contendo uma análise sobre a escola atual e suas perspectivas para o futuro da educação no Brasil, considerando o debate sobre a escola de tempo integral. Na sequência apresentamos os resultados das análises sobre os dados coletados. A análise será estruturada nos seguintes itens: a) perfil dos sujeitos; b) concepções sobre a escola integral; c) sugestões para a melhoria da escola.

Perfil dos sujeitos da pesquisa

No que se refere ao perfil dos sujeitos, consideramos no levantamento dos dados os seguintes aspectos: idade, tempo de atuação no magistério, formação, segmento em que atua.

Quanto à idade, não encontramos diferenças significativas entre os professores que participaram da pesquisa, com a grande maioria se concentrando na faixa etária entre 26 e 45 anos, como demonstra a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Perfil dos professores quanto à idade e segundo a rede em que atuam

IDADE	PRIVADA		PÚBLICA	
	Nº	%	Nº	%
20-25 anos	0	0	2	15
26-35 anos	2	20	5	39
36-45 anos	6	60	6	46
46-55 anos	2	20	0	0
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao tempo de atuação no magistério, podemos perceber com relação aos professores da rede privada que eles se distribuem de forma quase equivalente entre as faixas de tempo; já entre os professores da rede pública, os professores se concentram no período entre 11 a 20 anos de atuação na profissão, como demonstra a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Tempo de atuação no magistério dos professores segundo rede de atuação

TEMPO DE MAGISTÉRIO	PRIVADA		PÚBLICA	
	Nº	%	Nº	%
01-10 anos	3	30	1	8
11-20 anos	4	40	9	69
21-30 anos	3	30	3	23
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

Quanto à formação, podemos perceber que há uma diferença significativa entre os professores das duas redes, com a grande parte dos professores das escolas públicas apresentando formação no nível de especialização, como demonstra a Tabela 3. Esse dado nos leva a questionar o argumento de que a falta de qualificação dos professores da rede pública pode vir a ser um dos principais

fatores que comprometem a qualidade da escola pública, discurso que tem se tornado quase consensual no Brasil.

Tabela 3 – Formação dos professores por rede em que atuam

FORMAÇÃO	PRIVADA		PÚBLICA	
	Nº	%	Nº	%
Superior Incompleto	4	40	1	8
Superior Completo	3	30	4	31
Especialização	3	30	8	62
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

Quanto à série em que atuam os professores que participaram da pesquisa, em sua grande maioria, estão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, aparecendo apenas um professor da rede privada e dois da rede pública que atuam nas séries finais, como demonstra a Tabela 4. Vale a pena destacar apenas a existência de um professor que atua no programa de aceleração do fluxo, programa que existe apenas nas escolas públicas.

Tabela 4 – Séries em que atuam os professores, segundo a rede de atuação

SÉRIE EM QUE ATUA	PRIVADA		PÚBLICA	
	Nº	%	Nº	%
Pré-2º ano	4	40	4	31
3º-5ºAno	5	50	6	46
6º-9ºAno	1	10	2	15
Aceleração-fluxo	0	0	1	8
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

A função social da escola e a escola de tempo integral segundo os professores

Ao tratarmos da questão específica sobre a função social da escola podemos perceber que as respostas, tanto entre os professores da escola pública quanto entre os professores da escola privada, se concentram em torno de duas ideias principais: de que a escola deve formar seres pensantes com autonomia (30% e 31% professores da escola privada e da escola pública, respectivamente) e de que deve preparar o aluno para inseri-lo na sociedade de forma plena (50% e 61% professores da escola privada e da escola pública, respectivamente), como demonstra a Tabela 5. Com base na concepção dos professores que participaram da pesquisa percebemos que as respostas revelam que o discurso acerca da função que a escola deve cumprir na sociedade atual aparece de forma quase consensual entre os profissionais que atuam nas duas redes de ensino, com destaque para uma concepção que considera a necessidade da escola atuar na perspectiva de garantir a inserção social dos alunos, o que pode indicar o destaque para um papel de adequação dos sujeitos sociais a que a escola deva buscar atender.

Tabela 5 – Função social da escola segundo os professores

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	PRIVADA		PÚBLICA	
	Nº	%	Nº	%
Formar seres pensantes com autonomia	3	30	4	31
Preparar o aluno para inseri-lo na sociedade de forma plena	5	50	8	61
Local de troca de aprendizagem	2	20	1	8
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

No que se refere à adequação da escola no seu trabalho de preparar o aluno para a vida social, podemos perceber que há uma tendência entre os professores em afirmar que a escola é adequada em parte ou não é adequada para essa preparação (60% e 69% en-

tre os professores da escola privada e 54% da escola pública), como demonstra a Tabela 6. Essa é uma resposta preocupante, considerando que esses profissionais afirmaram anteriormente que essa seria a principal função da escola. Nesse sentido, podemos supor que segundo esses profissionais a escola não está cumprindo a sua função, independente de ser uma escola pública ou privada.

Tabela 6 – Concepção dos professores sobre a adequação da escola na preparação dos alunos para a vida social

ADEQUAÇÃO DA ESCOLA	PRIVADA		PÚBLICA	
	Nº	%	Nº	%
Em parte é adequada	5	50	7	54
É adequada de acordo com a necessidade de quem a procura	4	40	4	31
Não é adequada	1	10	2	15
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

Ao tratar sobre o papel a ser desempenhado pelo professor para que a escola cumpra sua função frente às exigências da sociedade brasileira atual, podemos perceber, mais uma vez, a convergência das respostas entre os professores da escola pública e da escola privada, concentrando-se as respostas em torno da ideia de que estes devem ser pesquisadores constantes (50% e 46% dos professores da escola privada e da pública respectivamente), como demonstra a Tabela 7.

Vale destacar ainda a afirmação sobre o papel do professor como sendo o de oferecer para os seus alunos uma educação integral, o que aparece entre 20% dos professores da rede privada e 23% dos professores da rede pública. Vale destacar essa referência tendo em vista o objetivo central desse estudo, que é identificar as concepções dos professores sobre a escola integral, colocando em pauta um debate tão importante na agenda das discussões produzidas por Anísio Teixeira.

Tabela 7 – Papel do professor frente às exigências da sociedade brasileira atual

PAPEL DO PROFESSOR	PRIVADA		PÚBLICA	
	Nº	%	Nº	%
Inovador e criativo	3	30	4	31
Pesquisador constante	5	50	6	46
Oferecer educação integral	2	20	3	23
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao tipo de formação que a escola deve oferecer para atender as exigências da sociedade atual, observamos que as respostas se aproximam entre os professores das escolas públicas e privadas e se distribuem de forma equilibrada com ênfase em três aspectos principais: nos aspectos voltados para o processo de socialização dos alunos e para a sua inserção social; nos aspectos da organização curricular com enfoque multidisciplinar; e nos aspectos da formação para a reflexão e a autonomia dos sujeitos, como demonstra a Tabela 8. Essas três ênfases têm pautado a discussão sobre o papel da escola ao longo do tempo, especialmente o primeiro e o segundo aspecto, elementos que também eram considerados como relevantes no projeto de escola integral proposto por Anísio Teixeira, o que demonstra a atualidade do pensamento do autor.

Tabela 8 – Formação que a escola deve oferecer para atender as exigências da sociedade atual

FORMAÇÃO QUE DEVE SER OFERECIDA	PRIVADA		PÚBLICA	
	Nº	%	Nº	%
Voltada para a inserção e relação social	3	30	4	31
Multidisciplinar	3	30	5	38
Formar seres pensantes	4	40	4	31
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

A escola integral para os professores

No que se refere à concepção de escola integral que possuem os professores, aspecto central desse estudo, observamos mais uma vez uma convergência entre as respostas dos professores das escolas públicas e privadas, destacando-se a concepção de que se trata de uma escola “que constrói o conhecimento a partir das competências dos indivíduos”, concepção que aparece em 60% dos professores da escola privada e 54% dos professores da escola pública, conforme Tabela 9.

Apesar de aparecer com o menor percentual de indicação, vale destacar nesse item a resposta que relaciona escola integral com escola de tempo integral, ao afirmar que a escola integral deve ser “acolhedora e com todo o dia letivo”. Esta afirmação aparece com 20% entre os professores da escola privada e 15% dos professores da escola pública (Tabela 9).

Tabela 9 – Concepções dos professores sobre a escola integral

ESCOLA INTEGRAL	PRIVADA		PÚBLICA	
	Nº	%	Nº	%
A que proporciona uma formação pessoal e profissional	2	20	4	31
A que constrói o conhecimento a partir das competências dos indivíduos	6	60	7	54
Acolhedora e com todo o dia letivo	2	20	2	15
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

Ao tratar desse mesmo aspecto na questão seguinte, em que perguntamos se uma escola integral e uma escola de tempo integral são a mesma coisa, podemos perceber que professores das escolas públicas e privadas se aproximam nas respostas e apresentam um percentual significativo de respostas que afirmam que não é a mesma coisa, o que aparece em 70% dos professores da escola privada e 69% dos professores da escola pública, conforme se pode ver na Tabela 10.

As respostas a essa questão confirmam a concepção que aparece no item anterior, em que já se indicava um contingente de professores que consideram a escola integral e a escola de tempo integral como a mesma coisa, revelando a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre o tema da escola integral entre os professores, principalmente se considerarmos as políticas que têm sido pensadas para implantação da proposta de uma escola integral no Brasil.

Tabela 10 – Concepção sobre se há equivalência entre escola integral e escola de tempo integral

EQUIVALÊNCIA ESCOLA INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	PRIVADA		PÚBLICA	
	Nº	%	Nº	%
Sim	3	30	4	31
Não	7	70	9	69
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

Ao questionarmos se a escola integral seria mais adequada para a formação dos alunos, observamos uma grande incidência entre os professores das duas redes de ensino que afirmam que é “mais adequada pelo fato de contribuir para a formação plena do cidadão”, com indicações de 70% e 77% dos professores das escolas privadas e da escola pública, respectivamente, concordando com essa afirmação, como demonstra a Tabela 11. Isso demonstra mais uma vez a atualidade da discussão sobre a questão e a importância de retomarmos a história do projeto de escola integral implementado por Anísio Teixeira como referência para aprendermos um pouco mais sobre a questão.

Tabela 11 – Adequação da escola integral para a formação do indivíduo

ADEQUAÇÃO DA ESCOLA INTEGRAL	PRIVADA		PÚBLICA	
	Nº	%	Nº	%
É mais adequada pelo fato de contribuir para a formação plena do cidadão	7	70	10	77
Não é adequada, pois a escola atual já desenvolve esse papel	3	30	3	23
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

Concepção do professor sobre sua preparação para o trabalho na escola e o currículo

Para finalizar nosso estudo, procuramos discutir com os professores sobre a visão que eles têm sobre sua preparação para atuarem como professores frente às novas demandas da sociedade que a escola precisa atender, e a adequação do currículo nesse mesmo contexto. Nesse sentido, percebemos que os professores das duas redes se aproximam em termos dos grupos de respostas e que se dividem com percentuais muito próximos entre os que dizem que se sentem preparados e os que dizem que não se sentem preparados, como demonstra a Tabela 12.

Tabela 12 – Concepção dos professores sobre a adequação de sua preparação para cumprir seu papel na formação dos educandos.

PREPARAÇÃO ADEQUADA DO PROFESSOR	PRIVADA		PÚBLICA	
	Nº	%	Nº	%
Sim	4	40	6	46
Não	4	40	4	31
Em parte	2	20	3	23
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

Já com relação ao currículo, aparece uma distinção importante entre os professores das duas redes. Entre os professores da rede privada

destaca-se a afirmação de que o currículo não é adequado (50%) e entre os professores da rede pública destaca-se a afirmação de que o currículo é adequado (54%), como demonstra a Tabela 13. Essa resposta vai de encontro ao que geralmente se afirma quanto aos currículos das escolas, destacando-se que as escolas privadas têm mais qualidade e melhor adequação curricular. Esse assunto mereceria ser mais investigado para que pudéssemos aprofundar as concepções dos professores sobre essa questão, o que poderá ser feito em novos estudos.

Tabela 13 – Adequação do currículo escolar para a formação dos alunos

ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO	PRIVADA		PÚBLICA	
	Nº	%	Nº	%
Sim	4	40	7	54
Não	5	50	3	23
Parcialmente	1	10	3	23
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

Considerações finais

Em linhas gerais, podemos dizer que o estudo demonstrou uma grande aproximação entre as concepções de professores de escolas públicas e privadas quanto aos aspectos trabalhados na pesquisa e especialmente sobre a concepção de escola integral, destacando a adequação desse modelo de organização escolar. Posição que revela que a proposta de Anísio Teixeira, formulada nos anos de 1950 no Brasil, ainda está longe de ser abandonada.

Isso nos leva a pensar que a sua principal bandeira de uma escola pública gratuita, democrática e de qualidade, e a visão de que a formação intelectual da população, principalmente de baixa renda, tinha na educação a única forma para recuperar sua auto-estima e acreditar em alguma mudança social em sua vida, ainda estão longe de serem alcançadas.

Vale destacar, ainda, que a vida dedicada à luta pela escola dos sonhos, buscando sempre a necessidade de uma teoria educacional indissociável de um saber prático, fez de Anísio Teixeira um pensador sempre atual. Ao propor uma escola pautada pelo permanente processo de recriação ou reconstrução do educando por meio da experimentação, Anísio Teixeira se tornou um dos precursores desse ideal no meio educacional brasileiro, tendo uma visão bem além de seu tempo, e hoje continua atual, talvez muito mais atual do que nós podemos imaginar.

Referências

- MUITO. Revista semanal do Grupo A TARDE, domingo, 25 de abril de 2010.
- NOVA ESCOLA. Anísio Teixeira: o inventor da escola pública no Brasil. Edição especial 022, jul. 2008. Publicado em Edição Grandes pensadores. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/anisio-teixeira-428158.shtml?page=3>>.
- _____. O guerreiro da sala de aula. Edição 133, jun. 2000.
- NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. Este texto é simpósio Anísio Teixeira e sua Projeção Educacional além do Século XXI. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 52., 2000, Brasília. [Anais...]. Brasília: UnB, jul. 2000.
- TEIXEIRA, Anísio. Curso, estágio e seminário para formação do professor. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 20 abr. 1958. Entrevista.
- _____. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. 1 edição de 1967.
- _____. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.
- _____. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. 1 edição de 1969.
- _____. O ensino cabe à sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.74, p. 290-298, 1959.
- UBIRATAM, Manuel Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- VIDAL, Diana Gonçalves. *Educadores brasileiros Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo*. ATTA Mídia e Educação, 2006. 1 DVD.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA SEGUNDO DOCENTES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS uma leitura a partir de Gramsci

ANDRÉA DA SILVA SANTANA, ANÍSIA MARIA DA SILVA PEREIRA,
CÁTIA CRISTINA SOARES DE OLIVEIRA, MARIA DAS GRAÇAS LIMA GONÇALVES,
LÁZARA EMANUELA M. CARVALHO, MÁRCIO LUIZ L. DA ANUNCIAÇÃO

Introdução

Pretendemos com este artigo discutir a função da escola na sociedade, tomando por base as concepções propostas por Antonio Gramsci. O autor entendia que a educação, especialmente a educação escolar, tinha um papel fundamental na construção dos consensos de opiniões, formas de pensar e de agir presentes nas culturas, defendendo o conceito de hegemonia como possibilidade de transformação, base de sua teoria social.

Para enriquecer a discussão proposta, realizamos uma pesquisa de campo com professores de escolas públicas e privadas, buscando apreender suas concepções sobre a função social da escola, relacionando-a com as propostas elaboradas pelo autor adotado como referência.

Antonio Gramsci e a escola na sociedade capitalista

Elementos de sua biografia

Antonio Gramsci nasceu no final do século XIX, na Sardenha. Foi jornalista, escritor, teórico e político e um dos fundadores do partido comunista italiano. Tendo sido um bom estudante, Gramsci venceu um prêmio que lhe permitiu estudar literatura na Universidade de Turim. A cidade de Turim, à época, passava por um rápido processo de industrialização, com as fábricas da Fiat e Lancia recrutando trabalhadores de várias regiões da Itália. Os sindicatos se fortaleceram e começaram a surgir conflitos sociais e trabalhistas. Gramsci frequentou círculos comunistas e associou-se com imigrantes sardos.

Sua situação financeira, no entanto, não era boa. As dificuldades materiais moldaram sua visão do mundo e tiveram grande peso na sua decisão de filiar-se ao Partido Socialista Italiano. Por ser opositor de Mussolini, foi preso em 1926 e permaneceu preso até 1934, quando foi libertado por problema de saúde. Ao proferir sua sentença, o juiz disse: “temos que impedir esse cérebro de trabalhar por uns 20 anos.” Faleceu pouco tempo depois.

Na prisão, Gramsci desenvolve uma intensa produção bibliográfica. Os 32 cadernos que produziu no cárcere, conhecidos como Cadernos do Cárcere, de 2.848 páginas, não eram destinados à publicação. Trazem reflexões e anotações do tempo em que Gramsci esteve preso, que começaram em 8 de fevereiro de 1929 e terminaram em agosto de 1935, por conta dos seus problemas de saúde. Foi Tatiana Schucht, sua cunhada, que os organizou e numerou, sem todavia levar em conta sua cronologia. Depois do final da guerra, os Cadernos, revisados por Felice Platone, foram publicados juntamente com as cartas que, da prisão, escrevia a familiares, em seis volumes, ordenados por temas.

O conceito de hegemonia representa um dos pontos centrais no pensamento gramsciano. Gramsci analisa nos processos histórico-

sociais a formação e a importância dos intelectuais, desenvolvendo, também, estudos sobre o Estado. Aborda questões ligadas à literatura e à cultura em geral e trata, em seus estudos, das estratégias de transição para o socialismo.

O conceito de hegemonia, no entanto, assume grande relevância para a compreensão do pensamento de Gramsci. Para o autor, a hegemonia seria a direção moral e intelectual de uma sociedade, em que a dominação “física” e corporal é auxiliada pela instauração do consenso. O poder de coesão, conectado ao consenso, constituiria o predomínio de uma visão social de mundo e de convívio social. O espaço da hegemonia é a sociedade civil, em que os chamados “aparelhos privados de hegemonia” são os responsáveis pela disseminação do pensamento dominante. (COUTINHO, 1999)

Aspectos de sua concepção sobre a educação e a escola

Para Gramsci, a educação é um processo contínuo, e é a escola a via fundamental para realização de uma educação humana que considere a disciplina no agir como condição fundamental da formação, marcado pelos momentos em que o indivíduo aprende a fazer suas escolhas.

Sua proposta de escola unitária fundamenta-se na busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual. A escola “[...] deveria levar a criança até o ponto de escolha da profissão, formando-a durante esse tempo como uma pessoa capaz de pensar, estudar e governar ou controlar aqueles que governam [...]”. (GRAMSCI, 1995, p. 40)

A escola, aos olhos dele, tem a função de mediar a tomada de consciência do indivíduo, perpassando aquela pelo autoconhecimento individual, o próprio valor histórico, e concomitante os saberes científicos, culturais, não obstante valorasse os saberes obtidos através do senso comum e, sobretudo, o conhecimento sobre seus direitos e deveres de cidadão. Para Antonio Gramsci a escola é o lócus pri-

mordial à formação de intelectuais. Ele ressalta o vínculo essencial entre a Pedagogia e a Política, sendo imprescindível às massas a obtenção de conhecimento para posterior detenção do poder.

Com efeito, para Gramsci a escola, ao educar os subalternos, deve voltar-se para instrução e construção de cidadãos conscientes do seu papel histórico para realizarem a hegemonia da sociedade civil. Para tanto, a escola precisa ser “desinteressada” – ao afirmar isso, denunciou a tendência de exclusão do proletariado das escolas superiores, onde o conhecimento é mais complexo, e a verificação de que as classes subalternas eram mais frequentes nas escolas técnicas e profissionalizantes.

Assim sendo, na percepção de Gramsci o proletariado necessita de uma escola humanista, culta, ativa, aberta, livre como o melhor espírito Renascentista. (NOSELLA, 1992)

Gramsci destaca ainda que a escola unitária deveria ser organizada de forma que tivesse vida coletiva diurna e noturna, onde o estudo fosse feito coletivamente, sob a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nos momentos de estudo individual. Destaca também que na última fase da escola unitária, a mesma seria concebida como decisiva e também como tendência de criar valores fundamentais do humanismo, da autodisciplina intelectual e da autonomia moral necessárias à posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), ou de caráter imediatamente prático e produtivo (indústria, burocracia, organização comercial etc.). (GRAMSCI, 1995)

O que pensam os professores sobre a função social da escola: uma análise a partir das concepções de Gramsci

Para dar conta dos objetivos propostos neste estudo, desenvolvemos uma pesquisa de campo em que buscamos apreender concepções de professores de escolas públicas e privadas sobre a função social da escola.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores atuantes no Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas de Salvador. O total de professores que participaram da pesquisa foi de 23, sendo 13 de escolas públicas e 10 de escolas privadas. Para o levantamento de dados foi utilizado questionário com perguntas abertas e fechadas. A seguir, apresentamos as análises com base nos dados coletados, tendo como referência as concepções de Gramsci apresentadas anteriormente.

A análise dos dados foi realizada de forma comparativa, tendo como referência as redes que o profissional atua. Para apresentação da discussão, organizamos o texto em função dos aspectos que compõem o questionário, a saber: perfil dos sujeitos; a função social da escola; a formação que escola deve oferecer; conteúdos trabalhados em escolas públicas e privadas; sugestões para melhoria da qualidade do trabalho escolar.

Para apresentar as respostas dos sujeitos, denominamos os professores da rede pública de Ppu, seguido de uma numeração de 1 a 13, e da rede privada de Ppr, seguido de uma numeração de 1 a 10.

Perfil dos sujeitos

O perfil dos docentes que participaram da pesquisa quanto à idade revela uma diferença significativa entre professores que atuam em escolas públicas e privadas. Como podemos observar na Tabela 1, os professores pesquisados que atuam na rede privada tendem a se concentrar nas faixas etárias de menos idade e os da rede pública nas faixas de mais idade.

Tabela 1 – Caracterização dos professores segundo idade por rede de atuação

IDADE	PRIVADA		PÚBLICA	
	Nº	%	Nº	%
20-25 anos	02	20 %	-	-
26-30 anos	03	30%	01	8%
31-35 anos	03	30%	03	23%
36-40 anos	-	-	07	54%
Acima de 40 anos	02	20%	02	15%
Total	10	100%	13	100%

Fonte: Elaboração própria

Quanto à formação, os professores das escolas públicas aparecem como mais capacitados, com 55% deles possuindo especialização, como se pode ver na Tabela 2, o que poderia nos levar a questionar o argumento de que as dificuldades encontradas na oferta de ensino na rede pública tenham relação direta com a qualificação do professor. Nesse caso, acreditamos que é preciso considerar o conjunto de fatores que interferem na oferta da educação pública e que devem ser percebidos de forma mais ampla e integrados.

Tabela 2 – Caracterização dos professores segundo a formação por rede de atuação

FORMAÇÃO	PRIVADA	PÚBLICA
Magistério nível médio	20%	15%
Superior incompleto	-	15%
Superior completo	70%	15%
Especialização	10%	55%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Elaboração própria

No que se refere aos motivos da escolha profissional, dos 23 professores entrevistados, todos gostam de trabalhar na área de educação, no entanto, afirmam que suas opções se deram por motivos variados.

Percebemos, com base na Tabela 3, que os professores que atuam tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, trabalham na área de educação para alcançar realização pessoal, o que pode traduzir uma boa dose de idealismo, demonstrando amor a profissão. A possibilidade de contribuir para a sociedade, preparando as crianças e jovens para o futuro e formando cidadãos, aparece também como estímulo importante. Nesse aspecto, vale destacar a diferença que pode ser percebida entre os professores que atuam nas escolas públicas e privadas, pois nestes últimos aparece uma

diferenciação importante com relação à contribuição que os mesmos podem dar para a formação cidadã, aspecto dominante no discurso que marca, historicamente, o trabalho docente na rede pública de ensino e que parece ter sido incorporado no discurso dos professores independente da rede em que atuam.

Tabela 3 – Motivos da escolha profissional dos professores por rede de atuação

MOTIVOS	PRIVADA	PÚBLICA
Realização pessoal	70%	50%
Contribuição para formação cidadã	30%	43%
Contribuição para formação profissional	-	7%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Elaboração própria

A seguir, apresentamos os resultados da análise das respostas dos professores dadas com relação aos aspectos indicados acima, o que foi feito com base em questões abertas que compuseram o questionário.

A escola na sociedade

Concepções dos professores sobre a função social da escola

Quando perguntado aos professores sobre a função social da escola, pudemos observar que há uma convergência das respostas dos professores das redes públicas e privadas, conforme demonstra a Tabela 4. Nesse caso, tanto os professores das escolas públicas quanto das privadas responderam que a função social da escola é a de formar cidadãos. O que revela a hegemonia de um discurso que foi produzido no campo educacional a partir dos anos 1980 no Brasil e que se mantém até a atualidade com grande força.

Tabela 4 – Concepção dos professores sobre função social da escola segundo rede de atuação

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES	PRIVADA	PÚBLICA
Desenvolver a personalidade dos alunos	10%	-
Formar cidadãos	60%	76%
Formar profissionais	-	8%
Transmitir conhecimentos	20%	16%
Completar a educação familiar	10%	-
TOTAL	100%	100%

Fonte: Elaboração própria

A partir dessas respostas talvez possamos considerar que a mesma se aproxima da visão de Gramsci sobre a escola que, para este autor, tinha um papel fundamental na construção dos consensos de opiniões, na forma de pensar e de agir presentes nas culturas ocidentais. Com base em seus estudos de Filosofia, o autor percebeu que a escola criava os hábitos religiosos, de amor à família, de respeito à pátria, e a própria noção de cidadania na sociedade. Devido a isso, vai propor que a escola seja um instrumento de transformação social que possa conduzir as massas à revolução cultural por ele pretendida.

No entanto, embora as respostas apontem que a função social da escola seja de formar cidadãos, estas não deixam claro como seria tal formação, como podemos perceber nas falas dos professores, como vemos a seguir:

Levar a sua clientela a ter consciência da sua formação quanto cidadão e a formação de conhecimentos diversos, levando-os a interagir com outros grupos e o próprio meio de forma satisfatória. (Ppr1)

Formar cidadãos capazes de pensar, agir e resolver problemas de suas necessidades e dos outros. (Ppu2)

Formação que a escola deve oferecer para cumprir sua função social

No que se refere ao tipo de formação oferecida na escola, os professores apresentam opiniões diversificadas, como se pode observar na Tabela 5.

Tabela 5 – Concepção dos professores sobre o tipo de formação que a escola deve oferecer segundo rede de atuação

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES	PRIVADA	PÚBLICA
Formação acadêmica	20%	-
Formação social	40%	23%
Formação ética	30%	23%
Formação profissional	-	23%
Não respondeu	10%	08%
Formação sociocultural	-	23%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Elaboração própria

Diferenças entre escolas públicas e privadas com relação aos conteúdos trabalhados

Uma dos aspectos mais importantes com relação ao trabalho desenvolvido pela escola tem sido aquele relativo aos conteúdos trabalhados em sala de aula, na medida em que é através da escolha desses conteúdos e saberes que uma determinada sociedade define o que deve compor a formação de seus membros.

No que se refere a esse aspecto, buscamos identificar como os professores percebem o trabalho realizado em escolas públicas e privadas. Nas respostas dadas pelos professores, mais uma vez se percebem diferenças em função da rede em que os mesmos atuam, como se pode observar na Tabela 6.

Nesse caso, 50% dos professores da rede privada afirmam que sim, que os conteúdos são diferentes; para 38% dos professores da rede pública que consideram que os conteúdos são diferentes. Essa

posição se inverte quando a afirmação é de que não são diferentes, aumentando o percentual entre os professores da rede pública com 54%; entre os professores da rede privada, 30% afirmam que os conteúdos não são diferentes.

Tabela 6 – Os conteúdos das escolas públicas e privadas são diferentes:

CONTEÚDOS SÃO DIFERENTES	PRIVADA	PÚBLICA
Sim	50%	38%
Não	30%	54%
Não respondeu	20%	8%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Elaboração própria

Segundo os professores:

Sem dúvida são diferentes. O conteúdo das instituições privadas atende muito mais as necessidades das crianças em sua formação escolar. Além disso, os conteúdos das escolas privadas estão vinculados ao contexto do educando. (Ppr2)

Não só os conteúdos. Mas não por ineficiência dos professores, mas por poucos investimentos do governo na educação. (Ppr4)

Não são diferentes. O currículo é o mesmo, porém a rede pública não dá conta dos conteúdos por uma série de outros fatores. (Ppu1)

Não são diferentes. A deficiência da escola pública é gerada pela falta de fiscalização e ética dos profissionais que administram. (Ppu7)

Sugestões para melhoria da qualidade do trabalho escolar

Ao responderem sobre quais as sugestões para melhoria da qualidade do trabalho escolar, 36% dos professores da rede pública acreditam que capacitar educadores melhoraria o trabalho desenvol-

vido na escola; e 30% dos professores das escolas privadas também concordam. Como demonstra a Tabela 7:

Tabela 7 - Sugestões para melhoria da qualidade do trabalho escolar

SUGESTÕES	REDE PRIVADA	REDE PÚBLICA
Capacitar educadores	30%	36%
Substituir a aprovação automática	-	16%
Modificar o currículo	30%	16%
Psicólogos e coordenadores nas escolas	-	16%
Mais acompanhamento escolar por parte da família	20%	08%
Não respondeu	20%	08%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Elaboração própria

Para Gramsci, as melhorias na escola se dariam mediante a sua transformação em uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa que equilibrasse imparcialmente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Segundo os professores, essa melhoria se daria mediante:

Capacitação dos docentes com cursos mais completos e rigorosos. (Ppr8)

Uma maior participação da família. A escola deve atrair esses indivíduos. (Ppr4)

Buscaria uma outra de forma de aprovação que não fosse a automática nos ciclos. (Ppu7)

Capacitação dos educadores, com qualidade. (Ppu12)

Considerações finais

Neste artigo, onde tentamos discutir a função social da escola com base na pesquisa de campo com professores da rede pública

e privada e recorrendo à concepção de Gramsci sobre a temática em questão, constatamos que os professores, tanto da rede pública quanto da privada, de maneira geral, concebem a escola como local de movimento, de formação de cidadãos com o pensar crítico e solidário, exercendo seus direitos e deveres na sociedade, o que se aproxima das concepções do autor. No entanto, não avançam nessa questão quando se trata da função que a escola deveria exercer, pois, apesar de perceberem que existem diferenças da realidade das redes, diferem do que Gramsci propunha quando fala da mudança da hegemonia da classe dominante para a hegemonia da classe do proletariado, sinalizando para a necessidade de construção de uma escola unitária para todos como sendo esta a principal ferramenta de mudança, para assim sanar as diferenças sociais criando uma sociedade justa para todos. Mas, para isso, a escola deveria ser usada de forma correta, como espaço de libertação.

Referências

- COUTINHO, C. N. *Gramsci*. Porto Alegre: L&PM, 1981.ok
- _____. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- _____. *Os intelectuais e a educação*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Antonio_Gramsci>. Acesso em: 17 nov. 2010.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SOARES, R. D. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 nov. 2010
- VICTORIA RODRÍGUES, Margarida et al. Gramsci e educação. *Revista Profissão Docente*, v. 2, n. 5, 2004. Disponível em: <<http://www.uniube.br/ojs2/ojs2.3.0/index.php/rpd/article/viewfile/51/58>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

ANALISANDO A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

AIDIL NEVES, BÁRBARA CRISTINA SACRAMENTO, BÁRBARA CRISTINA SANTANA,
DEJANIRA RAINHA SANTOS MELO, EDILÂNIA ALVES DA SILVA DO CARMO,
LAURA MARIA CONTREIRAS DE ALMEIDA, SÔNIA MARIA BARAÚNA DRUMMOND,
TELMA REGINA GUSMÃO PEREIRA

Introdução

A partir de um estudo sobre as concepções teóricas de Bourdieu, construímos este artigo que intenciona analisar a visão de um determinado segmento da comunidade escolar sobre a função social da escola. No estudo nos voltamos para os pais de estudantes que frequentam o Ensino fundamental, com o intuito de discutir o quanto suas concepções se aproximam de uma ideologia dominante acerca do papel da escola ou se percebem esse papel a partir de uma concepção crítica que pense a escola como um espaço em que se respeite e valorize as diferenças.

Para dar conta dos objetivos propostos acima, apresentaremos inicialmente um breve comentário a respeito de algumas concepções teóricas de Bourdieu sobre a instituição escolar, e, em seguida, avançamos no estudo trazendo uma análise de como pais de estudantes concebem a função social da escola na sociedade e a importância da mesma para a vida de seus filhos.

Bourdieu e a instituição escolar

Bourdieu, em sua análise sobre a escola, traz alguns conceitos importantes para refletir a respeito do papel dessa instituição no que tange às possíveis contribuições que possam ser dadas por ela para impulsionar ou impedir que ocorram mudanças significativas na vida dos indivíduos. *Habitus*, herança familiar, arbitrário cultural e violência simbólica, são alguns desses conceitos.

O autor parte do pressuposto de que a escola reflete, em muitos momentos, as concepções da classe dominante e por esse motivo não teria um papel transformador e sim mantenedor das desigualdades sociais. A escola, dessa maneira, não seria uma instituição neutra, como assevera o próprio Bourdieu, em sua obra *A Reprodução*. (BOURDIEU apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

O conceito de *habitus* levantado por Bourdieu diz respeito a uma série de posicionamentos e ações que os indivíduos utilizam diante de determinadas situações que são reafirmados no processo de sua existência na família ou mesmo na comunidade em que vivem. Esse *habitus*, entretanto, não seria algo transmitido de uma forma que os sujeitos parecessem autômatos, mas seriam refletidos nas relações a partir das experiências vividas e alimentados pelos próprios sujeitos na compreensão do significado de suas ações para a construção do seu entendimento de ser um ser dentro do ambiente ao qual pertencem:

[...] Bourdieu afirma, então, em primeiro lugar, que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. A partir de sua formação inicial em um ambiente social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20)

É inicialmente através do contato familiar que os indivíduos adquirem o que Bourdieu caracteriza de *habitus* familiar ou de classe. E principalmente nesse ambiente é transmitida a herança cultural que constituirá o *habitus*. A partir do conceito de herança familiar Bourdieu desenvolve outros três conceitos: capital econômico, capital social e capital cultural. O capital econômico diz respeito aos bens e serviços de que dispõe os indivíduos. O capital social se refere aos relacionamentos mantidos pela família desses indivíduos de acordo com os ambientes aos quais os seus membros frequentem. Já o capital cultural se forma a partir dos títulos escolares e tem uma relação direta com aquisição de bens, ou seja, com o capital econômico e também com o capital social, pois dependendo das influências dos relacionamentos com amigos e seus costumes, mais ou menos letrados, os indivíduos poderão ou não absorver um maior capital cultural.

É interessante perceber que a influência do *habitus* na vida dos indivíduos, de acordo com as concepções de Bourdieu, independe da classe a qual o sujeito pertença, assim sendo, os estudantes oriundos da classe dominante e os estudantes oriundos das classes menos favorecidas responderão ao que lhe for cobrado pela sociedade a partir das heranças que lhes são próprias. A escola nesse aspecto tem um papel fundamental na manutenção das desigualdades a partir do momento em que, ao valorizar a herança cultural da classe dominante, ignora que o acesso a esses conhecimentos não é o mesmo para todos os alunos aos quais ela serve.

Segundo Bourdieu, a escola que se propõe a fazer um trabalho homogêneo trata como iguais indivíduos que tiveram oportunidades diferentes, prática que contribui para que os alunos das classes menos favorecidas se mantenham em desvantagem com relação aos alunos oriundos da classe dominante. Nesse instante, faz-se necessário trazer a tona outro importante conceito trabalhado por Bourdieu: o de arbitrário cultural.

O conceito de arbitrário cultural dentro da Antropologia se dá a partir do entendimento de que nenhuma cultura é superior a

outra, posto que não há nada que possa garantir que o *habitus* de uma determinada comunidade ou sociedade tenha que ser como é e que não possa ser de outra forma:

De acordo com essa concepção, nenhuma cultura pode objetivamente ser definida como superior a nenhuma outra. Os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Apesar de arbitrários esses valores – ou seja, a cultura de cada grupo – seriam vividos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como os únicos legítimos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 28)

Por sua vez, a escola, ao tratar a cultura da classe dominante como a única legítima, violentaria simbolicamente os alunos das classes menos favorecidas ao dissimular o arbitrário cultural, fazendo com que esses estudantes acreditem que não são tão bons quanto aqueles que pertencem à classe dominante por não possuírem o capital cultural que estes possuem. Dessa maneira, os estudantes que procedem da classe dominante pareceriam assim, tanto para eles próprios quanto para os das classes menos favorecidas, superiormente mais dotados de inteligência, e, portanto, merecedores de obterem as melhores notas ou ocuparem os melhores cargos. A dissimulação do arbitrário cultural que legitima a cultura da classe dominante em detrimento das experiências vivenciadas pelas outras classes constitui a violência simbólica que seria a grande responsável pela manutenção das desigualdades sociais.

O que os pais dos alunos esperam da instituição escolar

Esta pesquisa tem um caráter exploratório, portanto, não se pode garantir que a partir dos seus dados tenhamos uma visão ampla da opinião dos pais de alunos da escola pública e privada de Salvador de forma que possamos asseverar sobre os aspectos

pesquisados. Contudo, podemos formular algumas hipóteses com relação ao tema proposto que servirão como base para possíveis reflexões e estudos futuros sobre o assunto.

A partir das pesquisas feitas com pais de alunos de escolas públicas e privadas podemos perceber que as expectativas com relação à instituição escolar por parte dos entrevistados ainda são grandes. Entretanto, as escolas não estão dando o retorno esperado pelos pais, conforme pode ser percebido na Tabela 1.

Tabela 1 – Atendimento das expectativas pela escola

RESPOSTAS	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
	%	%
Sim	21	57
Não	29	21
Mais ou Menos	43	22
Sem Opinião	7	*
TOTAL	100	100

Fonte: Elaboração própria

É possível perceber, também, que os filhos de pais que possuem Nível Superior em sua maioria estão sendo atendidos em escolas particulares, enquanto os filhos dos pais que não possuem Ensino Superior estão estudando em escolas públicas, como demonstra a Tabela 3.

Tabela 2 – Perfil dos pais quanto à faixa etária

ESCOLA PÚBLICA		ESCOLA PRIVADA	
Faixa Etária	%	Faixa Etária	%
25 a 30	36	25 a 30	7
31 a 35	43	31 a 35	29
36 acima	21	36 acima	64
TOTAL	100	TOTAL	100

Fonte: Elaboração própria

Tabela 3 – Perfil dos pais quanto à escolaridade

ESCOLA PÚBLICA			ESCOLA PRIVADA		
Escolaridade	%		Escolaridade	%	
Ensino Fundamental	I	II	Ensino Fundamental	%	%
	7	*		I	II
Ensino Médio	COMP.	INCOM	Ensino Médio	COMP.	INCOM
	57	29		36	*
Ensino Superior	COMP.	INCOM	Ensino Superior	COMP.	INCOM
	7	*		28	14
Especialização	*		Especialização	22	

Fonte: Elaboração própria

Nesse aspecto, podemos verificar que houve uma consonância entre os estudos de Bourdieu e a pesquisa realizada, quando este afirma que os pais que possuem um maior capital cultural tendem a investir mais na educação dos filhos.

Ainda com relação à pesquisa, verificamos que tanto os pais de escolas privadas quanto os pais da escola pública estão interessados em uma educação que forme os filhos para a vida, ou seja, de forma plena. Contudo, verificamos também que os pais dos alunos da escola pública têm uma preocupação maior com a formação para o trabalho, ou uma formação mais técnica, conforme demonstra a Tabela 4.

Tabela 4 – Importância da escola para a sociedade

RESPOSTAS	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
	%	%
Formação Profissional	43	14
Social	57	86
TOTAL	100	100

Fonte: Elaboração própria

No que se refere à participação dos pais na vida acadêmica dos alunos, foi possível perceber que, dos pais de alunos de instituições privadas, 100% destes afirmaram ter uma participação ativa na vida escolar dos estudantes, enquanto que dos pais de instituições públicas de ensino 71% disseram participar ativamente, como se pode ver na Tabela 5.

Tabela 5 – Participação na vivência escolar dos filhos

	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
	%	%
Sim	71	100
Não		*
Às Vezes	29	*
TOTAL	100	100

Fonte: Elaboração própria

Ao tratar sobre o currículo das escolas e sua adequação para a formação dos alunos, surpreendentemente as respostas revelam maior insatisfação entre os pais das escolas privadas, pois enquanto 57% dos pais das instituições privadas demonstraram satisfação com o que é trabalhado na escola, dentre os pais das instituições públicas 71% parecem satisfeitos.

Tabela 6 – Adequação das disciplinas trabalhadas

RESPOSTAS	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
	%	%
Sim	71	57
Mais ou Menos	29	43
TOTAL	100	100

Fonte: Elaboração própria

Com essas entrevistas realizadas com pais de alunos de algumas escolas públicas e privadas de Salvador, o que fica claro para nós

é que as expectativas dos pais de alunos tanto de escolas públicas e privadas ainda são grandes com relação à instituição escolar, mesmo que as preocupações destes atores do processo de ensino aprendizagem não sejam necessariamente com uma escola transformadora, mas com uma escola que forme os estudantes para a sua possível realização no sistema de coisas já estabelecidas pela sociedade em que vivem. Ou seja, a maioria dos pais entrevistados não vê problemas com os conteúdos estudados, mas com a eficácia na passagem desses conteúdos para os estudantes.

Dessa maneira, a escola parece responder ao que os pais demonstram esperar no que concerne ao que é transmitido, apenas pecando na efetivação dessa transmissão para os alunos. É interessante perceber que os pais se preocupam bastante com a violência, com a falta de disciplina, bem mais do que com os conteúdos a serem estudados.

Considerações finais

Faz-se necessário levar em consideração que, ao utilizarmos o pensamento de Bourdieu como base para pensarmos a respeito da escola como instituição que está a serviço da reprodução das desigualdades sociais, não estamos invalidando as possibilidades de transformação, nem tampouco acreditamos que seria essa a intenção de Pierre Bourdieu. Ao encarar a escola, e inclusive a visão dos atores nela envolvidos, como um espaço de manutenção de uma ideologia dominante, pensamos que estamos dando os primeiros passos na tentativa de encontrar aliados que desejem reverter esse quadro e ao mesmo tempo visualizem a realidade como passível de ser superada e não como algo imutável.

Foi importante perceber durante a nossa pesquisa, mesmo que incipiente, que existe uma maior preocupação dos pais de alunos com a ineficácia da escola no que concerne a transmissão dos conteúdos dados e não com os conteúdos propriamente ditos. Isso

pode nos revelar o quanto a escola vem obtendo sucesso no papel que assumiu historicamente, ou seja, o papel, segundo Bourdieu, de determinar o que é legítimo. E, por conseguinte, legitimar o que vem sendo posto pelas classes dominantes. Isto parecendo estar acordado de tal forma que ao se levantar a possibilidade de refletir a respeito dos conteúdos trabalhados pela instituição escolar poucas mudanças são sugeridas pelos pais de alunos.

Um aspecto fundamental para a nossa compreensão é a percepção do quanto os pais estão alheios a função coercitiva da escola. Portanto, é necessário que nós, educadoras, ao tomarmos consciência disso, convidemos esses pais a participar de uma nova reflexão. Pois refletir sobre a escola é bem mais do que cumprir cronogramas e construir projetos educacionais. É integrar a essas atividades constantes questionamentos: com quem? para quem? e para quê? esses cronogramas e projetos estão sendo realizados. Nesse aspecto, as teorias de Bourdieu nos servem grandemente para que saibamos qual é o nosso ponto de partida e então possamos junto a todos os outros atores do processo de ensino aprendizagem definir qual o nosso ponto de chegada, ou mesmo o caminho que devemos trilhar antes de nele chegar.

É necessário que entendamos que as teorias por elas mesmas pouco ou nada podem fazer para transformar a realidade dos fatos, mas as ações refletidas a partir dessas teorias sim. Dessa maneira, quando, ao estudarmos as teorias de Bourdieu e percebermos a veracidade dos fatos por ele analisados, não nos incomodarmos com isso, mesmo que vejamos claramente o caráter excludente das instituições nas quais trabalhamos – de nada adiantará ter conhecido tal teoria, tendo em vista que, para esta inércia ou falta de atitude, a teoria de nada servirá. No entanto, se isso nos incomodar de tal forma que passemos a procurar os aliados para nos ajudar na nossa ação transformadora, então a teoria terá sido de grande valia, pois ela impulsionou atitudes refletidas com base nos fatos denunciados. Estaremos, portanto, a caminho de mudanças mais efetivas.

Referência

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice.
A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.
Revista Educação & Sociedade, ano 23, n. 78, abr. 2002.

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NA PERSPECTIVA GRAMSCIANA

luzes sobre a escola na atualidade

CARMEN LÚCIA, LUCINÉIA SANTOS SOUSA, MARIA DA PAZ, MARIA DO CARMO,
MÔNICA MARIA A. DOS SANTOS, ZULEIDE ABREU

Introdução

O presente artigo analisa a escola como uma instituição e a sua função social na sociedade atual. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo com nove gestores de escolas públicas e 11 de escolas privadas, cujos resultados foram analisados com base na visão gramsciana em relação à educação e a escola. Optou-se por estruturar o texto em três partes. Na primeira, procurou-se trazer alguns elementos da biografia de Gramsci, contextualizando alguns acontecimentos que marcaram a sua época; em seguida, foram comentados os conceitos abordados por Gramsci, em suas obras, pertinentes à elaboração dessa pesquisa, tais como: hegemonia, intelectual tradicional, intelectual orgânico e escola unitária. E, ainda na primeira parte, teceram-se considerações sob a ótica de Gramsci referente à educação e à escola. Na segunda parte, desenvolve-se a análise das respostas dos gestores

de escolas públicas e privadas referentes ao papel social da escola. E, por último, as considerações finais.

Gramsci: o contexto de sua obra e a visão sobre a educação e a escola

Antes de adentrarmos no modo de pensar a educação e a escola sob a ótica de Gramsci, torna-se relevante situar a sua obra no contexto da primeira metade do século XX. A produção escrita de Gramsci ocorreu em meio aos acontecimentos políticos desse período, dentre eles a ascensão do fascismo ao poder na Itália com a nomeação de Benito Mussolini como primeiro ministro. Esse regime político autoritário, estabelecido na Itália de 1922 a 1945, visava a combater a “ameaça” do comunismo.

Grande defensor das ações que se propunham a transformar os meios e as realizações de produção, regidos pelos valores e interesses da classe dominante, Gramsci fundou, em 1921, o Partido Comunista Italiano. Após perder a imunidade parlamentar, em 1926, foi preso por Mussolini. No entanto, apesar do regime severo da prisão, ele podia escrever cartas e notas, o que resultou nas célebres coletâneas de textos: *Cadernos do Cárcere* e *Cartas do Cárcere*. Gramsci cumpriu dez anos de prisão, foi solto três dias antes de morrer, em 1937.

Compreende-se, portanto, a necessidade de Gramsci em abordar determinados termos que transmitissem o seu modo de pensar e de entender a natureza da ordem social vigente naquela época, tais como: hegemonia, intelectual tradicional, intelectual orgânico e escola unitária. Considerando-se a importância da compreensão desses termos para a realização da análise, faz-se necessário, aqui, especificá-los de acordo com a visão gramsciana.

Para Gramsci, todo indivíduo é um intelectual em potencial, capaz de exercer uma função organizadora na sociedade tanto no âmbito cultural e administrativo-político, como também no setor de produção. Daí a necessidade de entendê-lo a partir de duas possibilidades: o intelectual tradicional e o intelectual orgânico. O intelectual tradicional é

aquele que se mantém distante das dinâmicas socioeconômicas, fechado em abstratos exercícios cerebrais, eruditos e enciclopédicos, alheio aos acontecimentos que marcam a sua época. Isso porque se considera acima das classes e das vicissitudes do mundo, são eles os membros do clero ou da academia. O intelectual orgânico, por sua vez, é aquele que vivencia as relações sociais, uma vez que o grupo social a que pertence está vinculado a um determinado modo de produção. Daí a ideia de organismo vivo, que, no uso de sua atividade intelectual, permanece conectado aos meios de produção, às organizações políticas e culturais do seu grupo social. Age, dessa forma, junto com o povo, nas ruas, nos partidos e sindicatos, auxiliando-os na conscientização política.

No que se refere mais especificamente à escola, Gramsci considera que esta tem que ser unitária, do ponto de vista do conhecimento, uma vez que nela os alunos deveriam ter acesso tanto aos conteúdos relativos à formação profissional, quanto aos relacionados ao conhecimento geral. Nessa perspectiva, a escola é o espaço possível das transformações sociais, em cujo contexto o cidadão deve ser qualificado não como um operário manual, mas como um indivíduo crítico com potencial para governar. Dito de outra forma, a escola deve possibilitar ao indivíduo o acesso à cultura das classes dominantes para que, assim, ele possa ter condições de promover mudanças sociais, em cujo espaço vigora os interesses da elite, a classe dominante. Dessa forma o grupo menos favorecido, de maneira crítica, seria capaz de expor a sua visão de mundo sem aceitar passivamente a ideologia das classes dominantes, ou seja, a hegemonia.

De acordo com Gramsci, a hegemonia se realiza a partir da relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade. Esse domínio pode ocorrer de duas formas: a) através da persuasão, atuando sobre o modo de pensar e sobre as orientações ideológicas de um determinado grupo social e b) através da força exercida pelas instituições políticas e jurídicas. Nota-se que a hegemonia é capaz de unificar um bloco social a partir de um fato cultural, moral e até de uma concepção de mundo, valorizando, entretanto, os ideais dos que se destacam e ditam as regras.

A função social da escola: o que pensam os gestores de escolas públicas e privadas

Neste item de nosso trabalho, iremos apresentar os resultados de uma pesquisa de campo que foi realizada com gestores de escolas públicas e privadas. A pesquisa teve caráter exploratório e, apesar de seus resultados não poderem ser utilizados para fazer conclusões mais amplas, revela aspectos importantes da realidade social e das escolas.

Para apresentar a análise dos dados, focalizamos em três itens, a saber: o perfil dos sujeitos, a concepção de gestão escolar necessária ao cumprimento da função da escola e a função social da escola.

Perfil dos sujeitos

O perfil dos sujeitos foi construído com base nos seguintes aspectos: idade, formação e tempo de atuação como gestor, conforme apresentamos a seguir:

No que se refere à idade, podemos perceber que há uma diferença significativa a ser registrada com relação ao grupo de gestores das escolas públicas e das escolas privadas participantes da pesquisa, pois enquanto entre os gestores das escolas privadas observamos uma variação equilibrada entre os grupos de idades, entre os gestores das escolas públicas encontramos uma concentração de gestores com idade acima de 46 anos, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos segundo a idade

IDADE	PRIVADA		PÚBLICA	
	Quantidade	%	Quantidade	%
31-35	2	18	2	22
36-40	2	18	1	11
41-45	3	28	2	22
46-50	1	8	4	45
Acima de 50	3	28	-	-
TOTAL	11	100	9	100

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao tempo de atuação desses profissionais na gestão escolar, constatamos que dentre o grupo pesquisado os gestores de escolas privadas permanecem mais tempo nessa função do que os gestores das escolas públicas. Talvez isso se dê pelo fato destes, em sua grande maioria, serem proprietários dos estabelecimentos de ensino. Por conseguinte, a rotatividade dos gestores das escolas públicas é maior não só por causa das eleições democráticas, como também por causa das indicações políticas, que ocorrem, concomitantemente, com a ascensão ao poder de determinado grupo político.

Tabela 2 – Caracterização dos sujeitos segundo o tempo de atuação como gestores

TEMPO DE GESTÃO	PRIVADA		PÚBLICA	
	Quantidade	%	Quantidade	%
0-5	2	18	6	67
6-10	4	37	3	33
11-15	3	27	0	0
16-20	1	9	0	0
21-...	1	9	0	0
TOTAL	11	100	9	100

Fonte: Elaboração própria

Ao tratarmos sobre o nível de escolaridade dos gestores participantes da pesquisa, a Tabela 3, apresentada em seguida, mostra que os gestores das escolas públicas possuem o nível de escolaridade superior aos das escolas privadas. Com isso podemos supor que o discurso de que a má qualidade das escolas públicas tem como um dos fatores a relação com a falta de qualificação dos seus gestores talvez não se sustente, ou exija maiores investigações para que a temática possa ser explorada de forma mais adequada.

Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos segundo a formação acadêmica

FORMAÇÃO ACADÊMICA	PRIVADA		PÚBLICA	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Ensino Médio completo	-	-	1	11
Superior incompleto	1	9	-	-
Superior completo	7	64	2	22
Especialização	3	27	6	67
TOTAL	11	100	9	100

Fonte: Elaboração própria

Concepção de gestão

Para enriquecer nosso estudo, buscamos identificar as concepções dos gestores sobre a gestão escolar. O nosso intuito era relacionar a concepção desses profissionais sobre a função social da escola com a sua concepção sobre gestão. Nesse caso, pode-se observar que a concepção de gestão escolar por parte dos diretores tanto na rede privada como na pública vem associada ao modelo de gestão descentralizada e democrática, em cujo processo valoriza-se a participação da comunidade local. Em termos percentuais, há, entretanto, o destaque da rede privada com um total de 64% em relação à rede pública, que apresenta um percentual de 45%, como pode ser observado na Tabela 4. A discussão sobre esses dados deveriam ser aprofundados na medida em que podem indicar diferenças relevantes quanto à própria concepção de gestão democrática e de participação da comunidade. Isso pode ser percebido no caso das escolas privadas quando estas associam participação da comunidade com a presença da família no acompanhamento da vida escolar do aluno, o que na escola pública pode indicar um tipo de participação mais aprofundada, pelo menos é o que se evidencia no nível do discurso produzido sobre a gestão das escolas públicas no Brasil, nos últimos anos.

Tabela 4 – Concepção sobre gestão escolar dos gestores das escolas privadas e públicas

CONCEPÇÕES DOS GESTORES	PRIVADA		PÚBLICA	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Ações que visam a um modelo educacional satisfatório descentralizado e democrático nos termos das relações entre a escola e a comunidade	7	64	4	45
Alicerce da escola	1	9	3	33
Trabalho árduo, com desafios e liderança	3	27	2	22
TOTAL	11	100	9	100

Fonte: Elaboração própria

Função social

Avançando no estudo, procuramos identificar a concepção dos gestores sobre a função social da escola, aspecto fundamental a ser pensado pelos seus profissionais para que possam conduzir suas ações institucionais. Para tanto, a análise foi construída com base em dois questionamentos: a) qual a função social da escola? e b) que tipo de formação a escola deve oferecer para atender às exigências da sociedade atual?

No que se refere à função social da escola há uma maior diversificação nas respostas apresentadas pelos gestores de escolas privadas, sendo que a maioria considerou a promoção da sociabilidade e a formação da cidadania do aluno como a função social da escola (64%).

Também entre os gestores das escolas públicas, as respostas em sua maioria convergem para a visão de que a função social da escola é “promover a sociabilidade; formar cidadão; desenvolver o respeito mútuo entre as pessoas”, com 56%. Posicionamento que mostra a incorporação de um discurso sobre o papel da escola para a garantia da cidadania que se revela com uma visão de mundo que alcançou o consenso entre os educadores ao longo dos anos de 1980 e 1990 até a atualidade. Recorrendo aos conceitos de Grams-

ci, poderíamos dizer que há uma hegemonia quanto à concepção atual sobre a função social da escola. Cabe, no entanto, perguntar e aprofundar estudos no sentido de compreender qual o sentido que se está atribuindo ao termo cidadania.

Essa concepção de função social da escola corresponde à visão concebida por Gramsci no que diz respeito ao contexto escolar. Ele entende a escola como um instrumento, como um espaço que possibilita ao aluno a construção de cidadania para que o discente possa exercê-la no seu convívio social, desenvolvendo o pensamento crítico e autônomo.

Chama a atenção a pouca ênfase dada aos aspectos do desenvolvimento dos valores morais, afetivos e éticos, inclusive com referência apenas entre os gestores das escolas privadas. Esse é um dado importante, uma vez que essa é uma temática que vem sendo bastante discutida na atualidade, merecendo compreender um pouco mais por que os gestores ainda não se apropriaram desse aspecto do discurso educacional no que se refere à função social das escolas.

Tabela 5 – Concepções dos gestores sobre a função social da escola

CONCEPÇÕES DOS GESTORES	PRIVADA		PÚBLICA	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Promover a sociabilidade, formar cidadão, respeito mútuo entre as pessoas	7	64	5	56
Desenvolver o pensamento crítico, leitores competentes e autônomos	1	9	2	22
Estimular desenvolvimento dos valores morais, afetivos, éticos	1	9	-	-
Produção, organização, gestão e disseminação de saberes	1	9	-	-
Formar cidadão com qualificação profissional	1	9	2	22
TOTAL	11	100	14	100

Fonte: Elaboração própria

Na análise referente à formação que a escola deve oferecer para atender às exigências da sociedade atual, diante dos resultados da Tabela 5, chama atenção a visão concebida pelos gestores das escolas públicas ao demonstrarem preocupação com o preparo do aluno para o exercício de cidadania de forma autônoma e crítica diante das exigências da sociedade em que está inserido. Isso demonstra, mais uma vez, a ênfase que é dada à formação geral na perspectiva da transformação da sociedade, revelando a incorporação de um discurso hegemônico no campo da educação, que afirma a necessidade de conciliar os conhecimentos transmitidos em sala de aula com as demandas da sociedade. Esse modo de pensar se aproxima em parte da visão de Gramsci, uma vez que, para ele, o indivíduo, através da escola, deveria ter acesso não só aos códigos da classe dominante, como também ao conhecimento profissional para que o mesmo tivesse as mesmas possibilidades de acesso aos cargos mais elevados na estrutura social. O que podemos perceber é que, entre os gestores, a questão da formação profissional não aparece com ênfase no discurso dos gestores, com apenas um gestor em cada tipo de rede de ensino.

Tabela 6 – Que tipo de formação a escola deve oferecer para atender às exigências da sociedade atual?

RESPOSTA	PRIVADA		PÚBLICA	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Formação geral que valorize a realidade do aluno e as transformações da sociedade	4	37	2	22
Formação que reconheça a singularidade do educando	1	9	1	11
Que prepare o aluno para o exercício de cidadania de forma autônoma e crítica	3	27	5	56
Formação técnica	1	9	1	11
Moral, educacional e religiosa	2	18		
TOTAL	11	100	9	100

Fonte: Elaboração própria

Considerações finais

Com este trabalho, pudemos refletir sobre a função social da escola a partir do olhar do seu gestor e assim perceber que, pelo menos no nível do discurso, aparece uma aproximação entre o que era defendido por Gramsci e a visão sobre a escola entre os gestores. Essa aproximação pode ser explicada em função da força que o discurso sobre a escola construída com base nas ideias de Gramsci teve, no Brasil, a partir dos anos de 1980. Por outro lado, observamos um distanciamento da visão de escola unitária defendida por Gramsci que não aparece expressa nas concepções analisadas de forma clara, mas apenas de forma genérica.

Apesar do estudo não poder oferecer elementos para a construção de conclusões mais amplas e gerais, o mesmo nos deu condições para perceber alguns aspectos relevantes acerca da concepção dos gestores das escolas públicas e privadas sobre a função social da escola que indicam novas possibilidades de estudos mais aprofundados e ricos de significados.

Referências

- GLUCKSMANN-BUCI, Christine. *Gramsci e o Estado, por uma teoria materialista da filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

uma leitura a partir das concepções de Louis Althusser

ARLINDA MUNHOZ, EDNEIDE SILVA, JOANA SANTOS,
NEIDE SALES, RITA VENTIN, SUELI LISBOA

Introdução

Pretendemos com este artigo discutir sobre a função social da escola tomando como referência a concepção de Louis Althusser, amplamente conhecido como teórico das ideologias através de seu ensaio intitulado: *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1983). Neste ensaio, o autor afirma que a escola se encarrega das crianças de todas as classes sociais, desde a mais tenra idade, inculcando nelas os saberes oriundos da ideologia dominante que garante o exercício do poder dos grupos sociais dominantes econômica e politicamente sobre os dominados.

Para enriquecer o trabalho, buscamos identificar as concepções sobre a função social da escola dentre os profissionais que atuam na organização administrativa de escolas públicas e privadas, bem como identificar sugestões que venham a contribuir para a melhoria do papel que deve ser desempenhado pela escola.

A função social da escola segundo Althusser: a escola como aparelho ideológico de estado

Para analisar a concepção sobre a função social da escola de profissionais que atuam em atividades de apoio administrativo em escolas públicas e privadas a partir dos conceitos elaborados por Althusser, entendemos que se faz necessário apresentar uma breve discussão sobre a vida e obra do autor, bem como sobre os principais conceitos elaborados por ele, o que faremos a seguir.

Elementos biográficos de Louis Althusser

Louis Althusser foi um filósofo francês de origem argelina, nascido em 19 de outubro de 1918. O autor morreu em 22 de outubro de 1990, aos 72 anos em Paris. Marxista, filiou-se ao partido comunista francês em 1948, no mesmo ano em que se tornou professor da École Normale Supérieure.

Autor de obras lidas e traduzidas no mundo inteiro como *Lire Le Capital* (Ler o Capital), publicado em 1965, e *Pour Marx* (Para Marx), publicado em 1965, Althusser é considerado um dos principais nomes do estruturalismo francês dos anos 1960, apesar do seu cuidado em criticar o estruturalismo como espécie de ideologia burguesa.

Sua principal tese é o anti-humanismo, teoria que consiste em afirmar a primazia da luta de classes e criticar a ênfase na individualidade vista por ele como produto da ideologia burguesa que submete os sujeitos sociais que são obrigados a obedecer normas e se submeter a uma autoridade superior. Esta autoridade se materializa nos aparelhos de Estado que, segundo o autor, podem ser divididos em aparelhos ideológicos e aparelhos repressivos do Estado.

Aparelho repressivo e aparelho ideológico do estado segundo Althusser

Em um de seus principais estudos, intitulado *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1983), Althusser conceitua ideologia como relações imaginárias, transformadas em práticas, reproduzindo as relações de produções vigentes. Um das partes mais importante de sua teoria é o conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado, que significa o corpo das instituições da sociedade que agem, prioritariamente, por meio da ideologia, do convencimento. Dentre essas instituições, destacam-se as seguintes: cultural, religiosa, escolar, familiar, jurídico, político, sindical e de informação.

Percebe o Estado formado pelos aparelhos ideológicos e repressivos. O Aparelho Repressivo do Estado (ARE) é definido como o espaço da intervenção repressiva das classes dominantes. Para ele existe apenas um único ARE, enquanto existe uma pluralidade de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE): religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, cultural e de informação (imprensa, rádio, televisão e etc.).

O ARE funciona predominantemente através da violência e secundariamente através da ideologia. Os AIE funcionam predominantemente através da ideologia e secundariamente através da violência que ocorre de forma atenuada, dissimulada ou simbólica.

A teoria dos AIE constrói uma visão onde tudo é rigorosamente organizado, planejado e definido pelo Estado, não sobrando espaço para a atuação dos cidadãos. Nesse contexto, para Althusser a escola tem por objetivo maior produzir indivíduos com a finalidade de servir às necessidades econômicas da sociedade capitalista. A escola se encarrega de manter nos alunos todos os saberes da ideologia dominante (língua materna, Literatura, Matemática, Ciência, História, Educação Cívica e Moral e Filosofia). Para tanto, a escola tomaria para si a responsabilidade por todas as crianças de todas as classes sociais desde a mais tenra idade, tornando-se na sociedade contemporânea o aparelho ideológico do Estado dominante.

A função social da escola na atualidade: o que pensam os funcionários que nela atuam

A seguir, apresentamos algumas reflexões sobre a função social da escola, tomando como referência a concepção de funcionários que atuam em escolas em funções técnico-administrativas e tendo por base os conceitos de Althusser apresentados acima.

A escolha dos sujeitos se deu em função de que os mesmos dificilmente são ouvidos quando se trata de pensar a função da escola. O trabalho desses profissionais ganha relevância como meio para que o trabalho da escola seja realizado de forma adequada, o que muitas vezes é negligenciado.

Para a coleta de dados, utilizamos o questionário que foi aplicado em duas escolas: uma pública e outra privada. A análise, apesar de não poder ser considerada uma referência para pensar a realidade das escolas numa perspectiva mais ampla, pode se revelar como elemento importante de reflexão sobre aspectos da realidade escolar possíveis de serem aprofundados em estudos futuros.

Para a apresentação dos resultados das análises, organizamos o texto em duas partes: na primeira, apresentamos o perfil dos entrevistados quanto à idade e formação; na segunda, discutimos a sua concepção sobre a função da escola, sua importância para a sociedade, bem como sobre sugestões para a sua melhoria, recorrendo às concepções de Althusser.

Conhecendo o perfil dos funcionários que atuam nas escolas públicas e privadas

Para apresentar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, consideramos três aspectos principais: idade, formação e área de atuação. Quanto ao primeiro aspecto, podemos dizer que dentre o grupo pesquisado os funcionários que atuam em escolas da rede pública pode ser caracterizado como o grupo que apresenta mais idade, com 43,5% acima de 41 anos, e os da escola privada entre

os que apresentam menos idade, com 62% com idade abaixo de 40 anos, como podemos perceber na Tabela 1.

Essa situação pode ter relação com o tipo de vinculação que funcionários das redes públicas e privadas têm com as instituições em que trabalham, revelando que talvez possa existir uma maior estabilidade dentre os servidores públicos, trazendo maior impacto para a permanência na função.

Tabela 1 – Perfil dos sujeitos com relação à idade

IDADE	PÚBLICO	PRIVADO
20 a 25	6%	0%
26 a 30	0%	31%
31 a 35	12%	16%
36 a 40	6%	16%
41 a 45	25%	23%
46 a 50	31%	0%
51 a 55	13%	0%
56 a 60	6%	0%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Elaboração própria

Quanto à formação dos sujeitos entrevistados, pudemos perceber que não há diferenças significativas, com a maioria dos funcionários dos dois grupos se situando no nível de escolarização do Ensino Médio, com 54 % na escola privada e 62% na escola pública, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Formação dos funcionários das escolas

FORMAÇÃO	PÚBLICO	PRIVADO
Fundamental I	6%	16%
Nível Médio	62%	54%
Superior incompleto	12%	30%
Superior completo	12%	0%
Mestrado	6%	0%
Doutorado	0%	0%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Elaboração própria

No que se refere à área de atuação dos entrevistados, identificamos que a grande maioria dos que participaram da pesquisa, tanto da escola pública quanto da escola privada, atua no setor de secretaria, o que dá uma certa homogeneidade para o grupo pesquisado, como demonstra a Tabela 3, em que encontramos um resultado de 87% da escola da rede pública e 60% da escola da rede privada.

Tabela 3 – Área de atuação dos entrevistados

ÁREA DE ATUAÇÃO	PÚBLICO	PRIVADO
Setor Financeiro	0%	16%
Setor de limpeza	6%	23%
Setor merenda/cozinha	6%	1%
Setor Secretaria	88%	60%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Elaboração própria

Função social e importância da escola para a sociedade

Nesta parte do artigo, discutimos aspectos relativos à concepção de funcionários que atuam em escolas públicas e privadas sobre a função social da escola e sua importância para a sociedade. Para tanto, trabalhamos com alguns aspectos específicos, a saber: a) importância da escola; b) conhecimento do Projeto Pedagógico da escola; c) o tipo de formação que a escola deve oferecer; d) se a escola atende as expectativas dos pais e dos alunos; e) reconhecimento do trabalho realizado pelos profissionais da área técnica e administrativa.

Quanto ao primeiro aspecto, que se refere ao conhecimento que os funcionários têm do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pudemos perceber que tanto nas instituições públicas como as privadas é grande o percentual dos que conhecem o PPP da escola em que estão inseridos, sendo 94% na escola pública e 98% na escola privada, como mostra a Tabela 4. O que indica um aspecto impor-

tante de envolvimento da comunidade escolar, pois não é possível pensar na construção de uma escola de qualidade sem que todos os seus integrantes participem do projeto da escola.

Tabela 4 – Conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP)

CONHECIMENTO DO PPP	PÚBLICA	PRIVADA
Conhece	94%	98%
Desconhece	6%	3%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Elaboração própria

Ao tratamos da importância da escola para a sociedade, o que tem uma relação direta com o que os sujeitos pensam acerca da sua função na sociedade atual, pudemos perceber que a grande maioria dos sujeitos da pesquisa, nas duas redes, destacam a função de formar cidadãos para exercer seus direitos e deveres, com 76% na escola pública e 64% na escola privada, como mostra a Tabela 5. Vale destacar, no entanto, que aparece com um número significativo de indicações nas duas redes de ensino a afirmação que destaca a função de desenvolver conhecimentos (23% na escola pública e 36% na escola privada), o que indica que os atores da escola ainda relacionam a escola a sua função meramente instrutiva, ou seja, repassadora de conhecimentos socialmente úteis.

Tabela 5 – Importância da escola para a sociedade

IMPORTÂNCIA DA ESCOLA	PÚBLICA	PRIVADA
Formar cidadãos para exercer seus direitos e deveres	76%	64%
Desenvolver conhecimentos	23%	36%
TOTAL	100%	100%

Fonte: Elaboração própria

No que se refere à formação que deve ser oferecida pelas escolas, podemos perceber uma diferença importante entre os funcionários que atuam nas duas redes, pois enquanto a maioria daqueles que

trabalham na rede pública destacaram a importância de uma formação com ênfase nos conhecimentos a serem desenvolvidos com os alunos (44%), os funcionários que atuam na rede privada destacaram a necessidade de preparar para o mercado de trabalho (38%), visão que se coloca como um discurso comum no âmbito das escolas privadas que, muitas vezes, são cobradas para que apresentem resultados mais eficientes com relação à formação dos alunos em função das expectativas dos pais, como mostra a Tabela 6

Esse tipo de visão se aproxima da concepção de Althusser sobre a importância da escola como reprodutora da dominação de classes e dos lugares sociais dos indivíduos.

Tabela 6 – Formação que deve ser oferecida pelas escolas

FORMAÇÃO	PÚBLICO	PRIVADO
Preparar para o mercado de trabalho	0%	38%
Formação acadêmica (conhecimentos)	44%	31%
Formação social	38%	31%
Turno integral	8%	0%
TOTAL	100	100

Fonte: Elaboração própria

Quanto às expectativas em relação ao trabalho oferecido pela escola, pudemos perceber que as opiniões divergem entre os funcionários que atuam na escola pública e na privada. Na escola privada, o percentual foi de 46% para a afirmação de que a escola atende a essas expectativas, contra 31% para a escola pública. Já para a resposta de que a escola não atende, o percentual se inverte, aparecendo 56% para a escola pública e 23% para a escola privada, como mostra a Tabela 7. Essa resposta corresponde ao que era esperado encontrar no estudo, em função de uma concepção que é comum de que a escola privada tem mais qualidade de que a escola pública.

Tabela 7 – Expectativas em relação ao trabalho oferecido pela escola

EXPECTATIVAS DOS PAIS	PÚBLICO	PRIVADO
Atende	31%	46%
Não atende	56%	23%
Atende em parte	13%	31%
TOTAL	100	100

Fonte: Elaboração própria

Quanto à questão sobre se a escola atende às expectativas dos alunos, pudemos perceber que, apesar das respostas apresentarem percentuais muito próximos e serem mais dispersas do que as da questão anterior, permanece a mesma direção dada sobre as expectativas dos funcionários, com uma melhor avaliação para a escola privada, como mostra a Tabela 8.

Tabela 8 – Expectativa em relação à escola

EXPECTATIVAS	PÚBLICO	PRIVADO
Atende	38%	38%
Não atende	38%	23%
Atende em parte	25%	39%
TOTAL		

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao reconhecimento pelo trabalho que os funcionários desempenham no ambiente escolar, pudemos perceber uma das mais importantes diferenças entre os dois grupos, pois enquanto 94% dos funcionários da escola pública destacam que são reconhecidos, apenas 7% daqueles que trabalham na escola privada disseram ser reconhecidos, como mostra a Tabela 9.

Tabela 9 – Reconhecimento pelo trabalho desenvolvido no ambiente escolar

RECONHECIMENTO PELO TRABALHO	PÚBLICO	PRIVADO
Sim	94%	7%
Não	6%	70%
Em parte	0%	23%
TOTAL		

Fonte: Elaboração própria

Considerações finais

O trabalho realizado significou uma rica oportunidade de estudo e conhecimento sobre a escola a partir da visão de um grupo que geralmente não é considerado como fonte relevante de informação, bem como sobre a visão de Althusser. Nesse sentido, o estudo demonstrou ter sido significativo ouvir esse grupo, indicando que o mesmo confirma um conjunto de percepções acerca das escolas públicas e privadas que se tornou senso na atualidade, demonstrando a força do componente ideológico destacado por Althusser como elemento fundamental para a reprodução do papel das instituições no processo de manutenção da sociedade capitalista.

Referências

BERNARDINO, Paulo Augusto Bandeira. Louis Althusser, o Marxismo e a Educação. *Vertentes*, n. 35, jul./dez. 2011, Faculdade de Educação – UFMG. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/paulo_bernardino.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2010.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)*. Tradução Walter. José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

MARX E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

EDENISE COSTA, GLEIDE MOTA, MARIA CRISTINA, MARIANA ASSIS,
MÉRCIA ROCHA, ROBERTA MANUELE, SIMONE LOPES

Introdução

Este artigo pretende discutir a função social da escola, tomando como base uma pesquisa de campo realizada com educandos de escolas públicas e privadas, nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Utilizaremos como referência as discussões elaboradas por Marx mais diretamente relacionadas com a educação e com a proposição de um modelo de escola.

Inicialmente, o trabalho trará uma discussão sobre a relação entre sociedade, Estado e educação na perspectiva marxista, destacando o papel do Estado e a concepção da escola em Marx com ênfase em sua reflexão sobre a educação corporal e educação tecnológica.

Abordaremos, em seguida, a visão dos educandos sobre a função social da escola, momento em que faremos uma análise dos resultados encontrados a partir das reflexões produzidas por Marx sobre a questão.

A escola e sua função social segundo Marx

Neste item iremos discutir sobre as contribuições de Karl Marx para pensar sobre a função social da escola. Antes, porém, faremos uma breve apresentação sobre a vida do autor, para na sequência situar os aspectos conceituais mais importantes de seus estudos.

Sobre a vida de Karl Marx

Karl Heinrich Marx nasceu em 5 de maio de 1818 em Treves (Prússia), atual Alemanha. Em 1830, Marx iniciou seus estudos no Liceu Friedrich Wilhelm, em Treves, ano em que eclodiram revoluções em diversos países europeus. Marx cursou a Universidade de Bonn e mais tarde transferiu-se para a Universidade de Berlim. Nessa época, revelou entusiasmo com o estudo do Direito, da História e da Filosofia. Encerrou seus estudos acadêmicos em 1841, ocasião em que obteve o título de Doutor em Filosofia. Marx faleceu em 1883 na mesa de seu escritório, após a perda da filha e esposa. (MARX, 2008)

Sobre os conceitos centrais do autor

O pensamento de Marx ainda hoje influencia várias áreas como a Filosofia, História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Economia, entre outras. A contribuição revolucionária de Marx para a Educação se deu ao unir o ensino ao trabalho (esse considerado como princípio educativo), ensino politécnico, gratuito, público e universal.

Na teoria marxista, o materialismo histórico pretende explicar a história das sociedades humanas, em todas as épocas, através dos fatos materiais, essencialmente econômicos e técnicos. A sociedade é comparada a um edifício na qual as fundações, a infraestrutura, seriam representadas pelas forças econômicas, enquanto o edifício em si, a superestrutura, representaria as ideias, costumes, instituições (políticas, religiosas, jurídicas etc.).

Para Marx, a educação era parte da superestrutura de controle usada pelas classes dominantes. Segundo Giancaterino (2009), Marx afirmava que ao aceitar as ideias passadas pela escola, a classe dos trabalhadores cria uma falsa consciência, que a impede de perceber os interesses de sua classe.

Combater a alienação e a desumanização era para Marx a função social da educação. Para isso seria necessário aprender competências que são indispensáveis para a compreensão do mundo físico e social. O filósofo alertava para o risco de a escola ensinar conteúdos sujeitos a interpretações “de partido ou de classe”. Ele valorizava a gratuidade da educação, mas não o seu atrelamento a políticas de Estado – o que equivaleria a subordinar o ensino à religião.

Marx via na instrução das fábricas criadas pelo capitalismo qualidades a serem aproveitadas para um ensino transformador – principalmente o rigor com que encarava o aprendizado para o trabalho. O mais importante, no entanto, seria ir contra a tendência “profissionalizante”, que levava as escolas industriais a ensinar apenas o estritamente necessário para o exercício de determinada função. Marx entendia que a educação deveria ser ao mesmo tempo intelectual, física e técnica. Essa concepção, chamada de “unilateral” (múltipla), difere da visão de educação “integral”, porque esta tem uma conotação moral e afetiva que, para Marx, não deveria ser trabalhada pela escola, mas por “outros adultos”.

O filósofo não chegou a fazer uma análise profunda da educação com base na teoria criada. Alguns dos seus seguidores o fizeram posteriormente como o italiano Antonio Gramsci (1891-1937), o ucraniano Anton Makarenko (1888-1939) e a russa Nadia Krupskaja (1869-1939). (OS GRANDES..., 2009)

A visão dos estudantes sobre a função social da escola

Na discussão a seguir apresentamos o resultado dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas com estudantes das escolas

públicas e privadas do Ensino Fundamental I. Os estudantes participantes da pesquisa foram escolhidos aleatoriamente, totalizando um número de 23, sendo 10 da escola pública e 13 da escola privada.

Para a apresentação dos resultados construídos com base na pesquisa de caráter exploratório, organizamos o texto em três itens, a saber: o perfil dos sujeitos, a concepção sobre a função social da escola entre os estudantes e as expectativas dos estudantes para com a escola.

Perfil dos sujeitos

Os estudantes entrevistados encontram-se na faixa etária de seis a 12 anos, tendo a rede privada uma concentração maior, de 59%, com idade de 10 e 11 anos, e a rede pública 60%, concentrados na idade de oito e nove anos. Quanto ao sexo dos entrevistados, a predominância na rede pública é de estudantes do sexo feminino, com 60%, e na rede privada a predominância é do sexo masculino, com 62%, como mostram as Tabelas 1 e 2 abaixo:

Tabela 1 – Faixa etária dos estudantes

FAIXA ETÁRIA	PÚBLICA		PRIVADA	
	Nº	%	Nº	%
6 – 7	1	10%	-	-
8 – 9	6	60%	4	31%
10 – 11	2	20%	9	59%
12	1	10%	-	-
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

Tabela 2 – Sexo dos entrevistados

SEXO	PÚBLICA		PRIVADA	
	N	%	N	%
Masculino	4	40%	8	61%
Feminino	6	60%	5	39%
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

Temos ainda como parte do perfil dos estudantes do setor privado a informação de que 46% dos estudantes declararam sua cor como sendo negros, enquanto no setor público concentram-se 50% entre pardos e negros declarados e 40% brancos, como podemos observar na Tabela 3.

Tabela 3 – Cor da pele dos estudantes por rede em que estudam

COR DA PELE	PÚBLICA		PRIVADA	
	N	%	N	%
Branco	4	40%	4	31%
Negro	4	40%	6	46%
Pardo ou mulato	1	10%	1	8%
Amarelo	-	-	2	15%
Indígena	-	-	-	-
Outro	1	10%	-	-
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

O turno de estudo dos entrevistados na rede pública concentra-se no turno vespertino, com 60%, enquanto na rede privada a predominância é no turno matutino, com 77% dos entrevistados.

Tabela 4 – Turno de estudo dos estudantes por rede em que estudam

TURNO DE ESTUDO	PÚBLICA		PRIVADA	
	N	%	N	%
Manhã	4	40%	10	77%
Tarde	6	60%	3	33%
Noite	-	-	-	-
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

Completando o perfil dos estudantes entrevistados da rede pública, 70% destes encontram-se no 3º ano de escolarização; na rede privada, 39% concentram-se no 4º ano de escolarização.

Tabela 5 – Séries dos estudantes por rede em que estudam

SÉRIES	PÚBLICA		PRIVADA	
	N	%	N	%
1º ano	1	10%	-	-
2º ano	-	-	-	-
3º ano	7	70%	3	23%
4º ano	1	10%	5	39%
5º ano	1	10%	3	23%
6º ano	-	-	2	15%
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

É importante ressaltar que dos estudantes entrevistados que estudam na rede privada, 92% nunca repetiram o ano; na rede pública temos 80% de estudantes nessa situação. Como o índice de reprovação na rede pública historicamente é mais elevado do que na rede privada e vem se constituindo em um problema discutido ao longo dos anos no Brasil, talvez esse resultado positivo tenha uma relação direta com as políticas adotadas pela rede pública municipal

de Salvador, que utiliza o sistema de ciclos em que a retenção dos estudantes só ocorre no 4 ° ano de escolarização.

Tabela 6 – Índice de repetência dos estudantes por rede em que estudam

REPETÊNCIA	PÚBLICA		PRIVADA	
	N	%	N	%
Sim	2	20%	1	8%
Não	8	80%	12	92%
TOTAL	10	100	13	100

Fonte: Elaboração própria

Quanto às formas de diversão utilizadas pelos estudantes, tanto os estudantes da rede privada quanto da pública possuem os mesmos centros de interesses: 80% gostam de brincar com os amigos nas horas vagas. Outras indicações referidas pelos estudantes das duas redes são assistir televisão e praia.

Nesse ponto vale destacar a diferença que se estabelece entre os estudantes das redes públicas e privadas no que se refere ao item prática de esportes, que se destaca entre os estudantes da rede privada dentre todas as outras formas de diversão, com quase 100% de indicação. Esse resultado pode evidenciar um tipo de opção comum aos estudantes de classes médias que, em sua maioria, frequenta a escola privada.

A seguir passamos a discussão sobre o que pensam os estudantes sobre a função social da escola.

Concepções sobre a função social da escola entre os estudantes

Neste item procuramos verificar junto aos estudantes alguns aspectos que consideramos relevantes para entender a visão dos mesmos sobre a função exercida pela escola em suas vidas.

Um dos aspectos que discutimos refere-se ao motivo da frequência à escola pelos estudantes. Na rede privada 31% afirmam que

vão à escola porque os pais obrigam e pagam a escola; enquanto na rede pública se destaca com 50% a afirmação dos estudantes de que vão à escola porque é necessário estudar. Além desses aspectos, aparecem ainda nas respostas dos estudantes da rede privada os seguintes motivos, por ordem de importância: arrumar emprego, para estudar e porque gosta da escola. Entre os estudantes da rede pública, por ordem de importância, aparecem os seguintes aspectos: brincar, arrumar emprego, porque os pais obrigam e para adquirir conhecimento. Entre os últimos não aparece nenhuma indicação de que vão à escola porque gostam de estudar.

Também procuramos saber dos estudantes o que eles gostam e o que eles não gostam na escola. No que se refere à rede pública, destacamos que 30% disseram gostar dos colegas e professores e 40% não gosta das brigas. Na rede privada, as maiores indicações quanto ao que mais gostam foi para estudar, com 30%; e o que menos gostam foi para brigas, com 15%, e fazer as atividades de matemática e/ou língua portuguesa, com 8% – o que consideramos contraditório, uma vez que dizem que o que mais gostam é de estudar, o que será analisado mais detalhadamente ao longo do artigo.

Expectativas dos estudantes com relação à escola

Iremos tratar neste item sobre as expectativas informadas pelos estudantes em relação à escola, não somente como visão de futuro, mas de fato o que esperam que a escola lhe proporcione também na atualidade.

Na questão sobre o que esperam da escola, destacou-se com 46% a afirmação dos estudantes da rede privada de que esperam um ensino melhor do que o atual; na rede pública, 30% destacaram que esperam aprender a ler, escrever e contar.

Além desses destaques, foram informadas pelos estudantes da rede privada as seguintes expectativas com relação à escola, por ordem crescente de importância: ler, escrever e contar; ganhar dinheiro, fazer amigos, bons professores e mudar de vida. Na rede

pública, destacaram-se nas respostas dos estudantes sobre as expectativas quanto à escola, por ordem crescente de importância, os seguintes aspectos: ensino melhor, nada, brincar, mudar de vida, bons professores.

Nas respostas dadas pelos estudantes da rede pública é bastante significativo que 20% dos estudantes que participaram da pesquisa, apesar de corresponder a apenas dois alunos, a afirmação de que não esperam nada da escola.

Quando questionamos sobre como percebem a contribuição da escola para o seu futuro, na rede privada 62% dos sujeitos afirmam que a escola irá ajudá-los a ter um futuro melhor, enquanto que na rede pública 30% dos estudantes, além de acreditar nessa possibilidade, afirmam, mais uma vez, que a escola deve ajudá-los a ler, escrever e contar. O que foi equivalente, também, ao total de estudantes dessa rede que afirmaram que a contribuição da escola é para trabalhar, aspecto que não foi citado por nenhum estudante da rede privada.

Ainda procuramos investigar junto aos estudantes como gostariam que sua escola fosse. Nesse ponto, 62% dos estudantes da rede privada destacaram que gostariam que fossem espaçosas (salas amplas, parques, salas de informática etc.); e no setor público temos em 70% o mesmo desejo. Além disso, aparece mais uma vez, com 10%, o relato de que também desejam que deixe de existir brigas na escola, o que nos leva a crer que o problema da violência nas escolas é uma constante tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, e que incomoda às crianças que nelas estudam.

Considerações finais

Diante dos aspectos abordados anteriormente, podemos compreender que o processo educativo não pode ser descolado do econômico, aspecto sinalizado com ênfase na obra de Marx. As implicações do desenvolvimento econômico aparecem na educação quando analisamos os resultados dos processos educativos atuais.

Podemos perceber que uma das formas mais efetivas de atuação do Estado é por meio da implementação das políticas públicas na educação, direcionando o processo educativo como um todo para atendimento de seus próprios interesses o que pode ser evidenciado nas entrevistas realizadas pelos estudantes de escolas públicas e privadas, que em alguns momentos revelam, mesmo que de forma sutil, diferenças quanto às concepções que têm os alunos de uma e de outra rede.

Constatamos que os estudantes de ambas as redes de ensino, mesmos inseridos em ambientes diferentes, possuem expectativas que se assemelham em diversos pontos, mas divergem em aspectos prioritários. Quando, por exemplo, os estudantes da rede pública destacam a necessidade de que a escola garanta o acesso à leitura, à escrita e ao contar, necessários para o desenvolvimento e sucesso na vida futura, pode ser um indicador de diferentes concepções quanto à função social da escola para classes sociais diferentes que merecem ser aprofundada.

Segundo Giancaterino (2009), antigamente a educação existia principalmente para a sobrevivência. As crianças aprendiam as habilidades necessárias para viver. Gradualmente, as pessoas passaram a usar a educação para uma grande variedade de funções. Portanto, temos a necessidade de construir escolas cada vez mais próximas de seus usuários, com investimentos em massa com vistas a diminuir as diferenças entre os sistemas e reverter os índices de repetência, garantir o acesso e permanência em escolas de qualidade.

Outro aspecto ressaltado por Demeterco (2006) com relação ao pensamento de Marx é que esse autor combatia a alienação a que o trabalhador é submetido por causa da divisão do trabalho, característica da industrialização. No processo de produção cabe a cada um apenas uma pequena etapa da produção; o empregado assim se aliena do processo total. Um dos objetivos da revolução previstos por Marx é o desenvolvimento intelectual, físico e técnico.

Ainda segundo Demeterco (2006), para Marx a luta de classe e a valorização da mercadoria, guiadas por uma ideologia da classe dominante, só pode ser superada com a prática consciente em que se busque a construção do conhecimento para poder promover a transformação social.

Segundo Konder (2002, p. 19-20),

[...] a atividade do educador era parte do sistema e, portanto, não podia encaminhar a superação efetiva do modo de produção entendido como um todo. O educador não deveria nunca ser visto como o sujeito capaz de se sobrepor à sua sociedade e capaz de encaminhar a revolução e a criação de um novo sistema.

Pode-se perceber que para Marx, assim como educa, o educador também é educado, transmite seus valores, sua visão de mundo. O homem é fruto da sociedade em que vive. É preciso entender suas motivações, as condições em que vive e trabalha os significados que atribui aos seus atos e ao processo educativo. O homem é um ser social, construído historicamente, sempre que questiona o que está estabelecido.

Compreender a pesquisa, ora apresentada numa perspectiva marxista, é entender que as crianças possuem suas próprias culturas. Elas não podem ser entendidas como mero produto da sociedade, ou seja, como seres que são construídos pelas relações sociais somente, mas sujeitos que vivem efetivamente os processos sociais cotidianos e dão significado às coisas da vida.

Ela (criança) constrói suas próprias relações. Assim, é possível estabelecer possíveis esclarecimentos dos pontos de convergência e divergência, uma vez que os sujeitos envolvidos estabelecem seus próprios vínculos e centros de interesse em aspectos diferentes.

Finalizando o presente artigo, podemos dizer que a função social da escola se amplia para que a mesma seja espaço de formação e transformação social. Para que esse espaço seja garantido é preciso assegurar políticas de Estado que garantam acesso, equidade de

oportunidades, formação necessária aos professores e profissionais da área, reformas e construção de novos espaços, amplos, que contemplem as necessidades da formação integral dos estudantes em geral.

Referências

- DEMETERCO, Solange Menezes. *Sociologia da educação*. Curitiba: IESDE, 2006.
- GIANCATARINO, Roberto. *A influência de Marx na educação*. 20 jan. 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 02 dez. 2010.
- KONDER, Leandro. *Em torno de Marx*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- _____. *O futuro da Filosofia da práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- OS GRANDES Filósofos que definiram o pensamento e o progresso da humanidade. São Paulo: Mythos, 2009.
- MARX, Karl. *O filósofo da revolução*. São Paulo: Abril, 2008. (Coleção Grandes Pensadores, 2v).
- WURMBRAND, Richard. *Marx and Satan*. Bartlesville, USA: Living Book Company, 1986. Disponível em: <<http://www.sacralidade.com/mundo2008/0116.marx.html>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

SEÇÃO VII

A palavra como manifesto de afirmação histórica das autorias docentes

Enquanto vários homens reunidos se consideram como um só corpo, eles têm uma só vontade, que se refere à conservação comum e ao bem-estar geral. Então, todos os recursos do Estado são vigorosos e simples, suas máximas claras e luminosas; não há interesses confusos e contraditórios, o bem comum se mostra por toda parte em evidência e não exige senão bom senso para ser percebido.

(Jean-Jacques Rousseau)

A TRADIÇÃO DE SE MANIFESTAR A FAVOR
DA ESCOLA PÚBLICA
contribuições teórico-metodológicas da disciplina
História da Educação Brasileira

MARTA LÍCIA BRITO DE JESUS

O conjunto de textos aqui reunidos faz parte da produção escrita das professoras-estudantes do primeiro semestre do curso de Pedagogia do PARFOR e é resultado de reflexões fomentadas no interior da disciplina História da Educação, entre agosto de 2010 e janeiro de 2011.

Esta produção escrita foi desencadeada a partir do estudo do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, e da instigante leitura do prefácio do livro *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate*, organizado pela Profa. Maria do Carmo Xavier, em 2004, publicação que reúne diversos textos de pesquisadores comprometidos com o estudo do *Manifesto* de 1932 e com a importância de construirmos uma escola democrática e de boa qualidade para todos e todas.

No prefácio intitulado *A Tradição de se Manifestar*, José Gonçalves Gondra, ao comemorar os 70 anos do *Manifesto* de 1932, discute que, mesmo considerando a importância desse documento, não se pode cair na armadilha de deixar de inseri-lo em um contexto

que precisa reconhecer que já havia no país uma longa tradição de se manifestar na área da educação, e que essa tradição remonta o período colonial, o Império e a República.

Para demonstrar a existência da tradição de se manifestar, o autor socializou a análise que fez de três documentos – além do *Manifesto dos Pioneiros* de 1932, um documento de 1874, um documento de 1877 e um documento de 1959 –, sinalizando que há em comum nos manifestos um padrão retórico que mostra claramente duas posições: os remetentes e os destinatários; e que também é possível identificar uma vontade de mudar uma circunscrita situação educacional encontrada pelos manifestantes.

Assim, a partir da crença na relevância de escrever manifestos e do conhecimento de sua importância para a História da Educação, realizamos um modesto exercício de dar continuidade a essa tradição como um objetivo do trabalho pedagógico da disciplina. É o resultado dessa atividade pedagógica que esperamos socializar neste espaço.

De nossa parte, fica como desafio aperfeiçoar e criar futuramente novas experiências didático-pedagógicas como essa, visto que ela nos permitiu tornar ainda mais conhecido o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, pela importância do seu conteúdo na formação de professores, e mostrar a atualidade de escrever manifestos/desabafos como os que foram produzidos pelas profissionais que vivenciam o cotidiano da escola pública e lutam “no anonimato” pela causa educacional e que quando ouvidas e incentivadas muito têm a dizer ao “povo e ao governo” sobre temáticas importantes para melhorar a qualidade da educação.

O leitor irá encontrar, mais adiante, cartas, reflexões e manifestos comprometidos com diversos temas que estão em pauta na sociedade e escola contemporâneas, tais como: melhoria dos Centros de Educação Infantil, inclusão dos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares, valorização dos professores da Educação Básica, implantação da escola de tempo integral, aumento da violência nas escolas, entre outros.

Esses textos mostram um pouco o que pensam essas educadoras, ao passo que também conseguem sinalizar quais assuntos as mobilizaram transversalmente durante os exercícios de interpretação que fizemos sobre os processos educacionais que ocorreram ao longo da História do Brasil, sempre com o sentido de nos aproximar de acontecimentos passados para nos ajudar a compreender, um pouco melhor, o nosso ser-estar no tempo presente nas redes municipais e estaduais de ensino na Educação Básica. Diante disso, deixamos aqui uma convocação para que nossos colegas de profissão também provoquem outros pares a se inspirarem nesses escritos e a produzirem novos manifestos, intensificando, assim, a nossa capacidade de se indignar com os problemas que insistem em persistir em nossas escolas, bem como estimular reflexões que nos permitam fazer balanços sobre os avanços e retrocessos em torno da garantia do direito à educação da população brasileira.

Finalmente, desejamos uma excelente e enriquecedora leitura das produções dessas queridas professoras-estudantes que muito têm a nos ensinar sobre como podemos dar continuidade a tradição de se manifestar em prol da causa educacional.

MANIFESTO CONTRA A FALTA DE INFRAESTRUTURA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRÉA SANTANA, CRISTIANE ALVES, MÁRCIO LUIZ LEAL

Gostaríamos de manifestar a nossa indignação em relação à falta de infraestrutura na maioria dos Centros de Educação Infantil do nosso país. Essa é uma questão muito séria que precisa da atenção da sociedade e dos governantes, pois inviabiliza o trabalho dos professores que atuam nesse nível de ensino e que não têm condições de realizar, como gostariam, as atividades pedagógicas com as crianças de 0 a 5 anos.

É preciso que a maioria dos Centros de Educação Infantil supere algumas das seguintes dificuldades estruturais que infelizmente ainda fazem parte do cotidiano desses espaços: banheiros inadequados à faixa etária das crianças, pisos e espaços de lazer inseguros para os tipos de atividades propostas e necessárias, espaços sem a instalação e o funcionamento de brinquedotecas, refeitórios funcionando sem condições de oferecer uma alimentação saudável para as crianças.

Essas necessidades precisam ser satisfeitas, visto que os Centros de Educação Infantil fazem parte de um conjunto de instituições que são responsáveis pela educação de nossas crianças e o bom

funcionamento desses espaços é um direito dos alunos, professores e funcionários que precisam de condições adequadas para desenvolverem um trabalho digno e de qualidade.

Para finalizar o nosso manifesto, gostaríamos de aproveitar também para parabenizar alguns Centros que já conseguiram se estruturar de forma adequada, oferecendo um serviço de qualidade à comunidade, mostrando que é possível fazer as crianças felizes, ao assegurarem o desenvolvimento de suas potencialidades; e também lembrar as palavras de nosso querido mestre Paulo Freire com o objetivo de fortalecer o nosso pensamento sobre essa questão tão importante. Para ele, a educação é um direito social e por isso devemos defendê-la como um bem universal, pois ela nos torna seres humanos.

MANIFESTO CONTRA A DESVALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANÍSIA MARIA DA SILVA PEREIRA,
LÁZARA EMANUELA MACARENHAS CARVALHO

Manifestamos a nossa indignação em relação à forma como está sendo encaminhada publicamente a necessidade de formação continuada dos professores da Educação Básica, pois a maneira como esta tem sido tratada pelas autoridades governamentais acaba sendo injusta e desvaloriza a comunidade docente frente à sociedade em geral.

Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) estabelece que só poderá admitir professores habilitados com nível superior em Licenciatura Plena em Pedagogia ou formados por treinamento em serviço. Ao invés de incentivar os gestores, as universidades e a sociedade em geral a apoiar a formação dos professores que não tiveram acesso ao Ensino Superior antes, em geral, muitos passaram a usar essa medida como desculpa para ameaçar e humilhar os professores “leigos”, como se esses profissionais estivessem condenados a um futuro medíocre.

Portanto, é preciso que todos revejam essa leitura equivocada de culpar os professores por ainda não terem diplomas de nível superior. E, ao invés de humilhar os colegas, esquecendo-se que por muitos anos esses profissionais contribuíram e continuam contri-

buindo com a sua prática para realizar um ensino de qualidade nas escolas brasileiras, esses professores precisam ser valorizados.

Essa visão dos professores é errônea, pois se não fosse a sua atuação e dedicação, a educação estaria bem pior do que está hoje. Desde 1932 o *Manifesto dos Pioneiros* denunciava que as Políticas Educacionais para Formação e Profissionalização dos Professores que estavam sendo criadas geravam ambiguidades.

Sobre essa questão, infelizmente o Brasil é considerado retardatário em matéria de Educação. Para Brzezinski e Carneiro (2000), a herança colonial e o legado jesuítico de uma educação restrita a poucos, privilégio de uma minoria economicamente forte, insistem em se manter vivos.

Diante disso, queremos dizer que o incentivo à Formação Continuada dos Professores deve continuar, porque todos estão em busca de um crescimento profissional, como um “direito humano e inalienável” do cidadão estabelecido por lei. O que precisa ficar claro é que essa formação é um direito, antes negado a esses educadores, e que ela deve se realizar em um contexto desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade!

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

CARTA AO QUERIDO AMIGO E COMPANHEIRO ANÍSIO TEIXEIRA

ANA LÚCIA DA VINHA DE VITA,¹ DILZA SANTOS DE JESUS,
ELIANA ORNELAS DOS SANTOS, RITA DE CÁSSIA PEREIRA DOS SANTOS,
ROBERTA ASSIS DANTAS, VALÉRIA ARIANE SANTOS DE ARAÚJO

Através desta carta, queremos dizer que suas ideias e seus projetos no campo da Educação conseguiram ser, a um só tempo, republicanos, ousados e inovadores. De um lado, provocando em nós, professoras, inspiração e vontade de realizar coisas novas no sentido de melhorar a qualidade das escolas públicas. Por outro lado, observamos que esse desejo não é comum a toda a sociedade brasileira, já que fortes setores mais conservadores dessa sociedade não colaboram para que o nosso anseio de ter uma escola pública atrativa e democrática se realize.

Diante disso, deixamos claro que o seu debate apaixonado em torno da educação ecoa até os tempos atuais. Prova disso é a tentativa da implantação das escolas em período integral, através de um programa do Governo Federal denominado Mais Educação. O Programa é uma estratégia de implantar a educação integral no país, preconizando mais tempo educativo dentro e fora da escola, convívio com a comunidade, situações de aprendizagem, estímulo para os

1 Estudantes da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA

estudantes frequentarem às aulas e oferta de oportunidades para as crianças e jovens da escola pública, através do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura.

Porém, gostaríamos de registrar que entre o que está sendo planejado e o que de fato está sendo operacionalizado, não visualizamos ainda resultados positivos. Sem dúvida, querido Anísio, ainda está longe de termos a escola que você idealizou e deixou modelos concretos, como, por exemplo, a Escola Parque.

A nossa esperança persiste no sentido de desejar que essa proposta de escola integral dê frutos positivos, pois compartilhamos do princípio que a educação deve ser universal, isto é, tem que ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos, sem distinções de qualquer ordem, obrigatória e gratuita em todos os graus, integral no sentido de contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, devendo assegurar a todos maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas.

Porém, Anísio, infelizmente nossas escolas ainda hoje não possuem sequer uma infraestrutura que possa atender as crianças no período regular. O espaço físico deixa muito a desejar. Em algumas escolas, por exemplo, as salas são pequenas, pouco arejadas, sem contar que em algumas escolas uma pequena sala abriga duas turmas. Não temos profissionais de apoio capacitados para auxiliar os professores e as condições de trabalho em si não são favoráveis para que o aluno sinta-se atraído pela escola.

Finalmente, pedimos desculpas por trazer notícias tão indesejáveis, porém essa é a nossa realidade hoje. De positivo só podemos dizer que o seu sonho é o sonho de todas nós, educadoras!

Nossas considerações e agradecimentos,

Suas eternas admiradoras.

MANIFESTO EM DEFESA DA ESCOLA INTEGRAL

AIDIL NEVES, JOANA DOS SANTOS, TELMA REGINA GUSMÃO PEREIRA

Queremos expressar a nossa indignação a respeito da forma lamentável como está sendo feita a implantação do Projeto de Escola Integral no nosso país pelo Ministério da Educação. Isso é inadmissível, visto que temos um modelo que foi bem sucedido, a Escola Parque, idealizada e fundada em 1950 por Anísio Teixeira na cidade de Salvador/BA. Modelo que, mais recentemente, inspirou também a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) do Rio de Janeiro/RJ e outras propostas de escolas de tempo integral que se sucederam.

Com Anísio Teixeira aprendemos que devemos investir em propostas educacionais amplas, beneficiando a todos e não apenas à elite. Aprendemos que através da escola integral, muitos alunos progridem e se interessam mais pelos estudos. Para que isso se torne realidade nas escolas públicas brasileiras é preciso muito investimento material e humano e comprometimento com o sucesso da proposta.

É importante uma escola integral de verdade para que muitos alunos voltem à sala de aula e se desenvolvam como seres humanos capazes de progredirem nos estudos e, ao mesmo tempo, para esses alunos multiplicarem suas experiências de frequentarem

uma escola de qualidade e convencerem outros jovens que ainda não tiveram a oportunidade de ter uma escola de qualidade a retomarem os seus estudos.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI E AS PROPOSTAS DO *MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932*

LUCINÉIA SANTOS SOUSA, MÔNICA MARIA ARAÚJO DOS SANTOS,
ZULEIDE ABRÊU RAMOS

Neste trabalho pretende-se destacar algumas mudanças no âmbito educacional a partir do exercício de comparar a educação do século XXI e a defesa dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

Ao realizarmos esse exercício, percebeu-se uma questão importante que norteia o *Manifesto* de 1932: a necessidade, por parte do professor, de um conhecimento do homem enquanto ser biológico e social e a função da escola pública como instituição responsável por oferecer um ensino igualitário e de qualidade, independente da diversidade e pluralidade dos grupos sociais que possuem origens econômicas distintas.

Apesar dos protestos dos signatários do *Manifesto* de 1932, esse modo de ser da educação vigora ainda no século XXI, pois mesmo de forma simbólica, como diria Bourdieu, a escola ainda é o espaço cujo contexto vigora os interesses das classes dominantes.

Diante do exposto, o *Manifesto* propunha a escola única para todos os cidadãos, possibilitando, de forma igualitária, as mesmas

oportunidades de educação, servindo não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo. Quanto à oportunidade de educação, nos dias atuais, o acesso à escola pública é possível a todos aqueles que desejem frequentar uma escola, visto que ela é gratuita e “democrática”. O que não há consenso é sobre a qualidade dessa escola.

Sobre a qualidade das escolas, vale a pena pensar sobre a opção dos professores da rede de ensino público em matricular seus filhos em estabelecimentos de ensino privado. Será que essa atitude reflete a descrença na qualidade da escola pública? Será que um dos caminhos para a melhoria da escola pública não seria o retorno desses alunos a essas instituições?

É interessante pontuar que as questões aqui levantadas não têm o intuito de difundir a ideia de fracasso da escola pública, mas induzir uma reflexão necessária quanto à situação atual do ensino público. Sendo assim, observa-se que a busca por transformações no aparelho educacional não é privilégio dos educadores que nos antecederam. A cada dia, novas propostas e inovações em prol da educação serão implantadas para que a escola possa acompanhar as mudanças e evoluções sociais.

CARTA AOS SIGNATÁRIOS DO
MANIFESTO DOS PIONEIROS DE 1932
parte I

EDENISE OLIVEIRA COSTA, GLEIDE MOTA DA SILVA,
MARIA CRISTINA RODRIGUES DOS SANTOS, MARIANA DE ASSIS OLIVEIRA,
MÉRCIA ROCHA DA SILVEIRA, ROBERTA MANUELE MORENO FERREIRA,
SIMONE CAROLINE FONSECA MACHADO,

Senhores signatários,

Vimos através desta relatar aos senhores a situação em que se encontra a atual estrutura física e material de grande parte das escolas do nosso município, sendo esta uma necessidade de suma importância para se obter um ensino prazeroso e uma aprendizagem mais eficaz junto aos alunos.

Ao longo da história do processo educacional brasileiro, diversos avanços foram percebidos no campo teórico, ocasionando a construção de documentos que sinalizavam as mudanças necessárias à prática, em busca de melhores resultados nos índices de desempenho escolar. Acabamos aprisionados, porém, a leis, decretos e tantos outros documentos legais que asseguram a satisfação das necessidades das escolas na “teoria”, distantes da nossa realidade, na “prática”.

No início do ano letivo, tanto os alunos como os professores esperam encontrar um espaço em que se sintam acolhidos, com uma infraestrutura que dê suporte para atender todas as necessidades inerentes ao bom andamento do processo educativo eficaz. Mas, em geral, esses sujeitos deparam-se com espaços físicos inadequados, improvisados, algumas vezes cedidos, o que nos remonta ao período anterior a República, ao Império e à Colônia, com as aulas régias.

Diante dos avanços tecnológicos, urge a necessidade de atualizar as escolas de tais recursos, principalmente para que as atividades saiam da rotina e passem a ser mais dinâmicas, diversificadas e significativas para os alunos. Essa é nossa preocupação, que é retratada em vosso documento em favor da defesa de uma escola como sendo uma comunidade em miniatura, devendo assim iniciar os alunos em atividades manuais, motoras ou construtoras, pondo os mesmos em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, dessa forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la.

A triste realidade vivenciada pelos educandos está muito longe do que é posto pelos senhores como adequado para o alcance das habilidades apontadas nos marcos de aprendizagem que destacam a importância de espaços adequados à realização de diversas atividades, visando atender inclusive as disciplinas diversificadas do currículo, como Arte, Educação Física e outras, e também recreação. Os espaços físicos destinados a essas atividades, quando existem, são improvisados, cedidos, emprestados, apenas para constar, desconsiderando aspectos como segurança e salubridade. Espaços escolares de modo geral, alguns reformados recentemente, não atendem nem mesmo a legislação civil com relação à construção, segurança e acessibilidade.

Cientes da compreensão e imbuídas do desejo comum de transformar a escola num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas, expomos nossa angústia e nos solidarizamos e acreditamos que até hoje as demandas do *Manifesto dos Pioneiros* de 1932 são atuais e precisam ser retomadas para construirmos nossa formação da identidade nacional em comunhão íntima com a consciência humana.

CARTA AOS SIGNATÁRIOS DO
MANIFESTO DOS PIONEIROS DE 1932
parte II

LAURA MARIA CONTREIRAS DE ALMEIDA, DEJANIRA RAINHA SANTOS MELO,
BARBARA CRISTINA SANTOS SANTANA

Ilustríssimos Senhores,

Durante a leitura e reflexão do contexto e conteúdo do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, ficamos impressionadas com este movimento que depositou tantas esperanças na escolarização pública, bem como na qualidade do ensino a ser por ela dispensado. Após 78 anos da contribuição desse documento memorável, nos vemos diante de muitos problemas, não iguais aos vivenciados na década de 1930, posto que o número de brasileiros que vão a escola hoje é imensamente maior e o mundo em que vivemos mudou muito desde então, mas semelhantes no que diz respeito à qualidade do ensino dispensado às crianças e jovens deste país. Os resultados da escola pública, em geral, são desastrosos.

Atualmente fora noticiado que diante de uma avaliação Programme for International Student Assessment (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Alunos – feita com jovens na idade de 15 anos em vários países, o Brasil obteve, numa pontuação de

1 a 5, a nota mínima. Expondo, dessa forma, para o mundo todo uma situação que, em verdade, não é tão desconhecida para nós educadores brasileiros que vivenciamos no cotidiano os problemas.

O que nos faz ficar perplexas é que as autoridades ainda se impressionem com tal situação, mesmo já estando a par de dados anteriores que demonstram claramente que a nossa educação precisa melhorar, para que com isso possamos obter resultados melhores no que se refere a aprendizagem dos nosso jovens.

Podemos observar, também, que as preocupações com as reformas do ensino, inclusive pensando na figura do professor mais humanizado e atento aos conhecimentos da Sociologia, da diversidade e da pluralidade, estão presentes nesse documento.

Entristecemos-nos, no entanto, quando percebemos que ao ser levantada esta questão ligada à qualidade de aprendizagem dos alunos, o posicionamento de figuras políticas, que deveriam buscar juntamente com a população soluções viáveis para esse problema que não é novo, carece de aprofundamento e, portanto, não permite que juntos construamos novos manifestos, visualizando uma mudança verdadeiramente significativa para a educação do nosso país.

MANIFESTO DOS PROFESSORES

todos pela inclusão social, com responsabilidade

RITA DE CÁSSIA BACILLON VENTIN, ARLINDA ANDRADE MUNHOZ,
SUELY MARIA LISBOA RODRIGUES LISBOA, NEIDE CELESTE SALES DE ALMEIDA

A aplicação da Lei nº 9394/96, no que se refere à inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais, foi para os professores um avanço considerável. No entanto, o que nos trouxe tanta alegria, nos faz sofrer junto com os alunos com necessidades especiais que democraticamente tem direito à escola regular, mas não encontram condições materiais e apoio para recebê-los dignamente.

Os obstáculos acumulados para ofertarmos uma educação inclusiva não nos intimidaram, pois queremos continuar firmes no trabalho de tornar a escola pública regular verdadeiramente democrática e diversa. Mas perguntamos: como podemos lidar com crianças que possuem necessidades especiais se nós professores não temos, muitas vezes, o devido apoio? Recebemos crianças que apresentam deficiências ou altas habilidades, e o apoio pedagógico, humano e psicológico inexistente nas escolas.

A hora crítica e decisiva que vivemos não nos permite mais esperar. Queremos construir uma escola inclusiva! As escolas necessitam de preparação urgente. Construir rampas, adaptar banheiros, colocar piso tátil, difundir as Libras e o Braille não fazem, por si só, uma escola inclusiva. É apenas um primeiro passo nesse sentido.

Na maioria das escolas de Ensino Fundamental I na Bahia ainda falta espaço e equipes multidisciplinares para apoiar os professores, e isso é primordial para que as aulas aconteçam de maneira que integrem os diferentes alunos, para que eles tenham a oportunidade de descobrir suas potencialidades corporais e cognitivas.

Essa é uma obrigação dos governantes!

SOBRE OS AUTORES

Autores das seções

Álamo Pimentel – Professor adjunto do Departamento 1 da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, membro do Grupo de Pesquisa FORMACCE, da Linha de Pesquisa Currículo e Informação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, tem desenvolvido atividades de ensino, extensão e pesquisa no campo da Antropologia educacional e da Etnografia aplicada à educação. Atualmente coordena uma missão internacional de Formação de Professores entre a UFBA e a Universidade de Coimbra (PORTUGAL), financiada pela CAPES através do Programa de Licenciaturas Internacionais.

Eduardo Oliveira – Professor adjunto do Departamento da Educação 2 da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, membro do Grupo de Estudos Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In)Formação, Currículo e Trabalho (REDEPECT), tem desenvolvido atividades de ensino, pesquisa e extensão nos campos da Ética, Filosofia contemporânea, Antropologia social, Educação e movimentos sociais populares, Cosmovisão africana, Filosofia afrodescendente, Estudos afro-brasileiros, História e cultura africana e afro-brasileira, Literatura africana e Ancestralidade.

Maria Couto Cunha – Professora associada do Departamento da Educação 1 da Faculdade de Educação da Universidade Federal

da Bahia, membro do Núcleo de Estudos sobre Educação Municipal (NEEM) da linha de pesquisa Política e Gestão da Educação, tem desenvolvido atividades de ensino e pesquisa nos campos da Política e Gestão da Educação, especialmente na Educação Municipal e formação de professores para a Educação Básica. Atualmente coordena o curso regular de Pedagogia da UFBA e o Curso de Licenciatura Especial de Pedagogia do PARFOR.

Marta Lícia Brito de Jesus – Professora assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, membro do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e Diversidade da UFRB e da linha de pesquisa Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da UFBA, tem atuado nos campos de Educação, Sociedade e Cultura, História da Educação brasileira, Políticas e Gestão da Educação, principalmente na área de formação e profissionalização do magistério da Educação Básica.

Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão – Professora adjunta do Departamento da Educação 1 da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, integra o grupo de pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Especiais, tem desenvolvido atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação e Psicologia, principalmente nos temas: Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Educação inclusiva, Deficiência visual, Surdocegueira e Neuropsicologia.

Rosilda Arruda Ferreira – Professora adjunta do Departamento da Educação 1 da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, membro da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, desenvolve atividades de ensino e pesquisa nos campos da Educação, Sociologia, Metodologia científica, Gestão, política e planejamento educacional, Avaliação educacional e Projetos sociais.

Uilma Amazonas – Professora adjunta do Departamento da Educação 1 da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, membro do Grupo de Estudos de Educação, Cultura e Sociedade, desenvolve atividade de ensino, pesquisa e extensão nos

campos da educação de jovens e adultos, educação permanente, educação aberta, continuada e a distância, História da Educação e coordena atualmente programa de extensão universitária com estudantes de graduação.

Demais autores

Aidil Neves Aleluia – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal Raimundo Sacramento no Município de Itaparica.

Ana Lucia da Vinha de Vita – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Hilberto Silva, no Município de Salvador.

Andréa da Silva Santana – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal Climério de Oliveira, no Município de Salvador.

Anísia Maria da Silva Pereira – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Nossa Senhora de Fátima, no Município de Salvador.

Arlete Santos Dias – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora do Colégio Estadual Luiz Tarquínio, no Município de Salvador.

Arlinda Andrade de Munhoz – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora do Colégio Estadual Cosme de Farias, no Município de Salvador.

Bárbara Cristina Sacramento – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora Centro de Educação Infantil, no Município de Itaparica.

Bárbara Cristina Santos Santana – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal Alto de Coutos, no Município de Salvador.

Carmem Lúcia Santos de Oliveira – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal Cristo Rei, no Município de Salvador.

Catiuscia Carvalho Silva Fraga – Aluna do curso regular de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Monitora do curso de Licenciatura Especial de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Catia Cristina Soares de Oliveira – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Quingoma de Fora, no Município de Lauro de Freitas.

Cristiane Alves da Hora Nascimento – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora do Centro de Educação Infantil, no Município de Itaparica.

Dejanira Rainha Santos Melo – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora do Centro Municipal de Educação Infantil, no Município de Salvador.

Dilza Santos de Jesus – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal São Francisco Xavier, no Município de Salvador.

Edenise Oliveira Costa – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal Allan Kardec, no Município de Salvador.

Edilanea Alves da Silva do Carmo – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal Alto de Coutos, no Município de Salvador.

Edineide do Nascimento Oliveira da Silva – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora do Centro de Educação Infantil, no Município de Itaparica.

Eliana Ornelas dos Santos – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora do Centro Territorial de Educação Profissional, no Município de Alagoinhas.

Gleide Mota da Silva – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Izidora Borges, no Município de São Francisco do Conde.

Joana dos Santos – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal Sérvulo Tiago de Santana, no Município de Itaparica.

Laura Maria Contreiras de Almeida – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal de Coutos, no Município de Salvador.

Lazara Emanuela Mascarenhas Carvalho – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora Centro de Apoio A Educação Inclusiva, no Município de Camaçari.

Lucinéia Santos Souza – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal Aristides Novis, no Município de Salvador.

Marcília Elane do Nascimento Pontes – Aluna do curso regular de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Monitora do curso de Licenciatura Especial de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Marcio Luiz Leal de Anunciação – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal Darci Ribeiro, no Município de Salvador.

Maria Cristina Rodrigues dos Santos – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal 1º de Maio, no Município de Salvador.

Maria da Paz Soares de Brito – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal Galdino Maia, no Município de Entre Rios.

Maria das Graças Lima Gonçalves – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Tomaz Camilo, no Município de Camaçari.

Maria do Carmo de Oliveira – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora do Centro Educacional Prof. Emerson Palmeira, no Município de Salvador.

Mariana de Assis Oliveira – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal Saturnino Cabral, no Município de Salvador.

Mercia Rocha da Silveira – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal de Castelo Branco, no Município de Salvador.

Mônica Maria Araújo dos Santos – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Estadual José de Freitas Mascarenhas, no Município de Salvador.

Neide Celeste Sales de Almeida – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora Colégio Estadual Ana Lúcia Castelo Branco, no Município de Brejões.

Rita de Cassia Bancillon Ventin – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal Manuel Lisboa, no Município de Lauro de Freitas.

Rita de Cassia Pereira dos Santos – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Engenheiro Gilberto Pires Marinho, no Município de Salvador

Roberta Assis Santos – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal Sérvulo Tiago de Santana, no Município de Itaparica.

Roberta Manuele Moreno Ferreira – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal Conselheiro Saraiva, no Município de Pojuca.

Simone Caroline Fonseca Machado Lopes – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora Centro Municipal de Educação Paroquial de Santana, no Município de Salvador.

Sonia Maria Baraúna Drummond – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora Colégio Estadual João das Botas, no Município de Salvador.

Sueli Maria Lisboa Rodrigues – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal Climério de Oliveira, no Município de Salvador

Telma Regina Gusmão Pereira – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora da Escola Municipal de Porto dos Santos, no Município de Itaparica.

Valeria Ariane Santos de Araujo – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora do Centro de Educação Infantil, no Município de Itaparica.

Zuleide Abrêu Ramos – Estudante da Licenciatura Especial em Pedagogia do PARFOR/UFBA, professora do Colégio Estadual Antonio Carlos Magalhães, no Município de Paramirim.

	COLOFÃO
Formato	17 x 24 cm
Tipologia	Century Schoolbook 11/16 (Texto) NewsGoth BT
Papel	Alcalino 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m ² (capa)
Impressão	Edufba
Capa e Acabamento	Cian Gráfica
Tiragem	300

ISBN 85-232-0946-9



Os textos aqui apresentados foram produzidos pelos participantes do Curso de Pedagogia no Programa de Formação de Professores do Ensino Fundamental da Universidade Federal da Bahia. Além da diversidade temática abordada nos diferentes campos de conhecimento, os textos são assinados pelos educadores e educadoras que coordenaram os diferentes componentes curriculares do primeiro módulo do curso em regime de co-autoria com as educadoras e os educadores cursistas. A proposta desta coletânea é produzir visibilidade para os processos de autoria que constituem os itinerários formativos dos participantes do PARFOR/UFBA ao longo de suas experiências. O propósito desta publicação é ampliar os espaços de produção do conhecimento e produzir novos horizontes de compreensão acerca da relevância social e epistemológica dos processos educativos em espaços públicos.

