

PERIÓDICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO



Vol. **22**
Nº2 *ano 12*
jul./dez.2014



ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa
ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica

<http://www2.unemat.br/revistafaed/>

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat Editora

Conselho Editorial

Presidente

Membros

Agnaldo Rodrigues da Silva

Marco Antonio Camilo Carvalho

Célia Alves de Souza

Eliane Ignotti

Heloisa Salles Gentil

Fabrcio Schwanz da Silva

Geovane Paulo Sornberger

Aroldo José Abreu Pinto

Mrcia Helena Vargas Manfrinato

Luiz Juliano Valrio Geron

Adriano Aparecido Silva

Dionei Jos da Silva

Editor:

Agnaldo Rodrigues da Silva

Revisão:

Elair de Carvalho

Diagramação:

Jaime Macedo França

Criação de Capa:

Guilherme Angerames R. Vargas

Capa final:

Jaime Macedo França

Copyright © 2014 / Unemat Editora

Impresso no Brasil - 2014

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

M961

Revista da Faculdade de Educação - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Coordenação: Maria do Horto Salles Tiellet. Vol. 22, Ano 12, n.2 (jul./dez. 2014)-Cáceres-MT: Unemat Editora.

Semestral

182p.

ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa

ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica

CDU – 37 (05)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

- UNEMAT Editora -



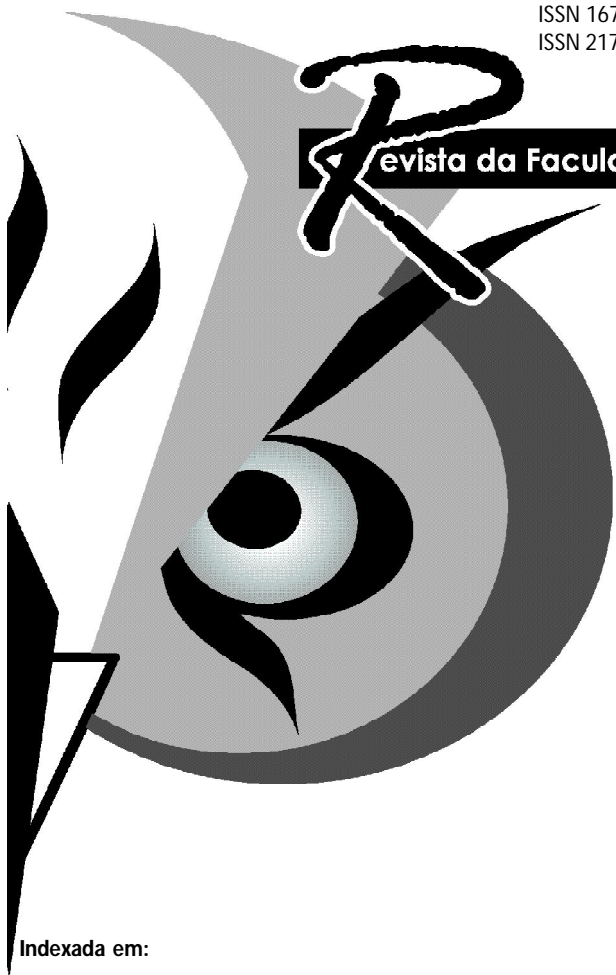
UNEMAT EDITORA

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavahada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000

Fone/Fax 65 3221 0077 - www.unemat.br/editora - editora@unemat.br

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa
ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica



Revista da Faculdade de Educação

Indexada em:

LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - www.latindex.unam.mx

DRJI - Directory of Research Journals Indexing - <http://www.drji.org>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras - <http://diadorim.ibict.br>

DOAJ - Directory of Open Access Journals - <http://www.doaj.org>

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Revista da Faculdade de Educação

Endereço

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉdu
Cidade Universitária (Bloco II)
Cáceres/MT - Brasil CEP: 78.200-000
Fone: + 55 (65) 3223-0728
E-mail: revistafaed@unemat.br

Editora Responsável

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet - UNEMAT, Cáceres/
MT, Brasil

Conselho Editorial Executivo – *Executive Editorial board*

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima - UNEMAT,
Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Heloisa Salles Gentil - UNEMAT, Cáceres/MT,
Brasil.

Dra. Ilma Ferreira Machado - UNEMAT, Cáceres/
MT, Brasil.

Dr. Irton Milanesi - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Maria Izete de Oliveira - UNEMAT, Cáceres/
MT, Brasil.

Dra. Marilda de Oliveira Costa - UNEMAT,
Cáceres/MT, Brasil.

Conselho Científico - *Scientific Council*

Dra. Ana Canen - UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Dr. Antônio Sampaio da Nóvoa - Universidade
de Lisboa, Lisboa/Portugal.

Dra. Berenice Corsetti - UNISINOS, São
Leopoldo/RS, Brasil.

Dra. Celi NelzaZulke Taffarel - UFBA, Salvador/
Bahia, Brasil.

Dra. Claudia Mosquera Rosero-Labbé -
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/
Colômbia.

Dr. Danilo Romeu Streck - UNISINOS, São
Leopoldo/RS, Brasil.

Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB, Salvador/
BA, Brasil.

Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro -
UFMT, Cuiabá/MT, Brasil.

Dr. Jackson Ronie Sá da Silva - UEMA, São Luís/
MA, Brasil.

Dr. José Carlos Libâneo -UCG, Goiânia/GO,
Brasil.

Dr. Lindomal dos Santos Ferreira - UFPA,
Altamira/PA, Brasil.

Dr. Luiz Carlos de Freitas - UNICAMP, Campinas/
SP, Brasil.

Dra. Melania Moroz - PUC/SP, São Paulo/SP,
Brasil.

Dra. Olga Vasquez del Pilar Cruz - Universidad
Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes -
Universidade do Porto, Porto/Portugal.

Dra. Vera Maria N. de Souza Placco - PUC/SP, São
Paulo/SP, Brasil.

Missão e Escopo

A Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso) tem como principal objetivo servir de veículo para a divulgação do conhecimento proveniente de pesquisas e estudos relacionados ao campo da educação. O periódico reúne artigos de diferentes aportes teóricos em sintonia com os debates que ocorrem no meio acadêmico nacional e internacional. A revista é de periodicidade semestral e conta com duas versões, uma impressa (ISSN: 1679-4273) e outra eletrônica (ISSN 2178-7476).

SUMÁRIO

EDITORIAL.....09

ARTIGOS

SOBRE A POTÊNCIA INVENTIVA DAS PRÁTICAS CURRICULARES E FORMATIVAS: ESPERANÇAS E “CURTIÇÕES” DE EDUCAR.....15

Maria Regina Lopes Gomes

Carlos Eduardo Ferraço

O ATO DA ESCRITA E A CONSTITUIÇÃO DOCENTE – DISCURSOS DA MÍDIA IMPRESSA.....31

Rejane Klein

O QUE REVELAM OS CADERNOS DE ALUNOS SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL53

Anne Harumi Mizuguchi Nakazawa

Rute Cristina Domingos da Palma

O ITINERÁRIO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE SÃO PAULO.....69

Genivaldo de Souza Santos

José Antônio Leandro filho

André Santiago Baldan

UM ESTUDO SOBRE CRIANÇAS NEGRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....81

Vilma Aparecida de Pinho

Suelen Lima dos Santos

O PROFESSOR DAS ESCOLAS DO CAMPO: TRABALHADOR DE MÚLTIPLAS JORNADAS DE TRABALHO.....99

Odimar J. Peripolli

Alceu Zoia

UM ESTUDO SOBRE A MANIFESTAÇÃO DA AGRESSIVIDADE EM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....115

Josiane Peres Gonçalves
Sandra Godoy Martines

POLÍTICAS PÚBLICAS X REALIDADE SOCIAL: A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ENTRE OS ALUNOS DO PROEJA..... 139

Roberval Emerson Pizano
Josiane Magalhães

AQUARELA DO CONHECIMENTO: UM PROJETO EXTENSIONISTA NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO PROMOVIDO PELO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CÁCERES-MT/UNEMAT.....153

Graciela Constantino

RESENHA

ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIA ASSISTIVA: PENSANDO A INCLUSÃO SOCIODIGITAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS.....173

Vantoir Roberto Brancher
Denise Ferreira da Rosa
Maísa Gisieli Barth

NORMAS DA REVISTA PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....177

CONTENTS

EDITOR'S LETTER.....	09
-----------------------------	-----------

ARTICLES/PAPERS

ABOUT THE INVENTIVE POTENTIALITY OF CURRICULAR AND FORMATION PRACTICES: HOPE AND JOY IN EDUCATING.....	15
---	-----------

Maria Regina Lopes Gomes
Carlos Eduardo Ferração

THE ACT OF WRITE AND THE PROFESSOR CONSTITUTION - SPEECHES OF THE PRINT MEDIA.....	31
---	-----------

Rejane Klein

WHAT DO THE STUDENTS NOTEBOOKS REVEAL ABOUT THE LEARNING OF MATHEMATICS IN THE 1ST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL.....	53
---	-----------

Anne Harumi Mizuguchi Nakazawa
Rute Cristina Domingos da Palma

THE PATH OF PHILOSOPHY IN SECONDARY EDUCATION CURRICULUM OF SÃO PAULO.....	69
---	-----------

Genivaldo de Souza Santos
José Antônio Leandro filho
André Santiago Baldan

AN ESSAY ON BLACK CHILDREN ON CHILD EDUCATION CONTEX.....	81
--	-----------

Vilma Aparecida de Pinho
Suelen Lima dos Santos

TEACHERS OF FIELD SCHOOLS: WORKER OF MULTIPLE WORKING HOURS.....	99
---	-----------

Odimar J. Peripolli
Alceu Zoia

A STUDY OF AGGRESSION MANIFESTATION IN KINDERGARTEN CHILDREN.....	115
--	------------

Josiane Peres Gonçalves
Sandra Godoy Martines

**PUBLIC POLICY X SOCIAL REALITY: THE (RE) CONSTRUCTION OF IDENTITY
AMONG STUDENTS OF PROEJA.....139**

Roberval Emerson Pizano

Josiane Magalhães

**WATERCOLOR OF KNOWLEDGE: AN EXTENSIONIST PROJECT IN THE PUBLIC
AND PRIVATE SCHOOLS OF THE MUNICIPALITY PROMOTED BY UNIVERSITY
CAMPUS OF CÁCERES-MT/UNEMAT.....153**

Roberval Emerson Pizano

Graciela Constantino

REVIEW

**ACCESSIBILITY AND ASSISTIVE TECHNOLOGY: THINKING THE INCLUSION
SOCIODIGITAL PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS.....173**

Vantoir Roberto Brancher

Denise Ferreira da Rosa

Máisa Gisieli Barth

STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS.....177

EDITORIAL EDITOR'S LETTER

Prezados leitores,

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso lança a Revista da Faculdade de Educação de volume 22; encerrando o ano de 2014, com 18 artigos científicos e duas resenhas disponibilizadas para a comunidade científica.

A utilização, a partir de setembro de 2013, do contador de visitas no *site* da versão eletrônica da Revista possibilitou constatar, ao final de 2014, o total de 1.600 acessos, e, destes, 122 foram visitas originárias do exterior (Estados Unidos, Índia, Colômbia, Portugal, Argentina, Canadá, entre outros); o restante foi do território brasileiro, destacando-se os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Goiás, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Rondônia e Pernambuco, o que possibilitou visualizar a abrangência do periódico dos trabalhos publicados em 2014. As regiões Sul, Sudeste e Nordeste totalizaram dez artigos e também dez do Centro-Oeste, dos quais cinco textos são de docentes da Universidade do Estado de Mato Grosso. Em 2014, pareceristas *ad hoc* de diferentes instituições e regiões do país colaboraram com conhecimentos e sugestões aos artigos avaliados, contribuindo para com a qualidade do periódico. Dos sessenta e seis avaliadores, participaram do processo vinte e dois doutores da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Essas informações fortaleceram a decisão da Equipe Editorial e do Conselho Editorial Executivo para iniciar a transição do sistema atual da Revista para o sistema eletrônico de editoração *Open Journal Systems* (OJS), o que possibilitará maior visibilidade e também a possibilidade de realização de pesquisas a autores, títulos, resumos, textos completos, além de facilitar o recebimento de artigos do exterior.

Manteremos a Revista da Faculdade de Educação, em 2015, multitemática e de demanda contínua, pois, em outras oportunidades, já havíamos afirmado que esse perfil possibilitará “a organização de assuntos próximos e de facetas que podem desvelar ângulos de um mesmo processo, constituindo o periódico como uma rede cujo balançar conecta, afasta, possibilita saltos que ousam o repensar sobre educação e ensino”.

Os textos, nesta edição, contêm graus de conexões diversos que aprofundam discussões sobre a docência em diferentes ângulos e áreas,

incluindo o debate sobre a constituição e a prática curriculares. Também colocamos em pauta o recorte pontual sobre a educação infantil e a educação de jovens e adultos. E a resenha debate a acessibilidade digital de pessoas com necessidades especiais.

Destacamos, na sequência, o artigo de *Maria Regina Lopes Gomes e Carlos Eduardo Ferraço*, intitulado – **Sobre a potência inventiva das práticas curriculares e formativas**: esperanças e “curtições” de educar – que, intencionou pensar as práticas-políticas de currículo e de formação continuada de professores em cotidianos diferentes em escolas públicas municipais e na SEME de Vitória-ES. Tal estudo, como expressam os autores, indicou *“a importância de um olhar sensível em nossas relações com as escolas, considerando a multiplicidade e a complexidade dos processos de invenção curricular e de formação que potencializam esses cotidianos.”* Não se distanciando da temática desenvolvida pelos autores acima citados, *Rejane Kein*, com o artigo – **O ato da escrita e a constituição docente: discursos da mídia impressa** – apresenta os resultados de sua pesquisa constatando *“que o registro escrito propiciou a reflexão e revisão das atividades desenvolvidas em sala de aula pelos professores entrevistados e [...] a transformação da prática e dos próprios docentes.”*

Em continuidade a discussão, *Anne Harumi Mizuguchi Nakazawa e Rute Cristina Domingos da Palma* apresentam outra perspectiva, ao pesquisarem o ensino da matemática dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental, e no artigo intitulado – **O que revelam os cadernos de alunos sobre o ensino da matemática no 1º ano do ensino fundamental** – constatam que, *“não há produções espontâneas das crianças, [...] os exercícios que contemplam número natural se caracterizam pela ênfase na associação, repetição e memorização [e que] nas turmas investigadas, o ensino da matemática no 1º ano não considera as características da infância nem a matemática como produção humana”*. Enquanto que os autores *Genivaldo de Souza Santos, José Antônio Leandro filho e André Santiago Baldan* no texto – **O itinerário da filosofia no currículo do ensino médio do Estado de São Paulo** – revelam que a filosofia, enquanto conhecimento tradicionalmente identificado como emancipador, no contexto escolar é limitada por questões curriculares que provocam a redução de seus sentidos. Já, *Vilma Aparecida de Pinho e Suelen Lima dos Santos* analisam o ensino e a prática pedagógica no contexto da Educação Infantil sob as Diretrizes da diversidade étnico-racial, através do texto – **Um estudo sobre crianças negras no contexto da educação infantil**.

Os pesquisadores *Odimar J. Peripolli e Alceu Zoia* no texto – **O**

professor das escolas do campo: trabalhador de múltiplas jornadas de trabalho – abordam as crescentes transformações socioeconômicas e o desenvolvimento do modo de produção que têm provocado mudanças significativas no mundo do trabalho e se fazem sentir na escola, em especial na escola do campo, e, mais especificamente, nas condições de trabalho do camponês-professor.

No texto – **Políticas públicas x realidade social:** a (re) construção da identidade entre os alunos do Proeja – os autores *Roberval Emerson Pizano e Josiane Magalhães*, na sequência, e ainda tratando dos aspectos relacionados às transformações socioeconômicas, analisam “*algumas políticas públicas voltadas para a educação do trabalhador, construindo uma discussão acerca das potencialidades de tais políticas, particularmente na constituição de identidades individuais.*”

As autoras *Josiane Peres Gonçalves e Sandra Godoy Martines* no artigo – **Um estudo sobre a manifestação da agressividade em crianças na educação infantil** – “*tem por finalidade identificar o entendimento que professoras têm a respeito do comportamento agressivo em sala de aula e como agem diante desse tipo de comportamento.*”

E, por fim, o artigo de *Graciela Constantino* – **Aquarela do conhecimento: um projeto extensionista nas escolas públicas e privadas do município**, promovido pelo campus Universitário de Cáceres-MT/UNEMAT – que analisa o projeto extensionista “*da primeira Gestão de Extensão do Campus Universitário de Cáceres-MT, proporcionando conhecimentos específicos para a comunidade escolar mediante metodologia qualitativa e intervencionista mediante demanda das escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do município*” de Cáceres, MT.

Este volume nº 22 da Revista conta, ainda, com a resenha produzida pelos autores *Vantoir Roberto Brancher, Denise Ferreira da Rosa e Maisa Gisieli Barth*.

Por fim, agradecemos a todos os colaboradores, avaliadores e revisores dos textos do presente volume da Revista da Faculdade de Educação, e, em especial, aos autores que nos têm confiado seus manuscritos.

Desejamos uma boa leitura.

Maria do Horto Salles Tiellet
Editora da Revista da FAED/UNEMAT
Cáceres-MT, maio. de 2015.

ARTIGOS
ARTICLES/PAPERS

SOBRE A POTÊNCIA INVENTIVA DAS PRÁTICAS CURRICULARES E FORMATIVAS: ESPERANÇAS E “CURTIÇÕES” DE EDUCAR

ABOUT THE INVENTIVE POTENTIALITY OF CURRICULAR AND FORMATION PRACTICES: HOPE AND JOY IN EDUCATING

Maria Regina Lopes Gomes¹
Carlos Eduardo Ferraço²

RESUMO: Este artigo é uma tessitura dos diferentes fios que compuseram nossa pesquisa de doutorado, concluída em 2011, pelo PPGE/UFES. Realizada em diferentes escolas públicas municipais e na SEME de Vitória-ES, intencionou pensar as *praticaspolíticas* de currículo e de formação continuada de professores nos enredamentos desses contextos. Para tanto, usa as teorizações dos estudos dos cotidianos pela compreensão de que, nesses contextos, estão coexistindo as múltiplas dimensões e circunstâncias de constituição dessas práticas-políticas pedagógicas que enredam os saberes, fazeres, valores, poderes, afetos, significados e culturas docentes. Metodologicamente, assume a pesquisa com os cotidianos para as problematizações e Certeau (1994) como principal intercessor das conversas com os praticantes que habitavam os contextos de realização da pesquisa. Os dados produzidos nos indicaram a importância de um olhar sensível em nossas relações com as escolas, considerando a multiplicidade e a complexidade dos processos de invenção curricular e de formação que potencializam esses cotidianos.

PALAVRAS-CHAVE: currículos, formação de professores, cotidianos de escolas.

ABSTRACT: This article is a texture of the different threads that compose our doctored research, completed in 2011, through the PPGE/UFES. Held in different public schools and at the SEME in Vitória-ES, with the purpose of thinking the curricular political-practices and continued formation of teachers in the entanglements of these contexts. To do so, theories of studies of daily practices are used by the realization that, in this context, multiple dimensions and circumstances of constitution of these pedagogical political-practices that entangle the teacher's knowledge, actions, values, faculties, affections, meanings and cultures, are

¹ Doutora em Educação. Professora titular da Universidade Vila Velha/UVV, Vila Velha, Espírito Santo, Brasil. regilogo@hotmail.com

² Doutor em Educação. Professor Associado III da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. ferraco@uol.com.br

coexisting. Methodologically, the article intends to research with the daily practices for contextualizing and Certeau (1994) as the main representative of the conversations with the practitioners who inhabited the contexts of the research. The data produced indicate the importance of a sensitive look at our relationships with schools, considering the multiplicity and complexity of curricular inventions and formation processes that potentiate these daily practices.

KEYWORDS: *curriculum, teachers formation, daily practice in schools.*

Os processos de tessitura da pesquisa

Este artigo foi tecido com diferentes fios de nossa pesquisa de doutorado, concluída em 2011, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Durante os processos de produção dos dados, transitamos por diferentes escolas³ da Rede Municipal de Ensino de Vitória e pelos *espaçostempos* (ALVES, 2001) da Secretaria Municipal de Educação⁴.

Nossa intenção foi pensar as práticas-políticas de currículo e de formação continuada de professores nos enredamentos desses contextos – escolas e Seme-central – usando, para tanto, teorizações dos *estudos dos cotidianos* (CERTEAU, 1994) pela compreensão de que nos cotidianos estão coexistindo as múltiplas dimensões e circunstâncias de constituição dessas práticas-políticas pedagógicas que enredam os saberes, fazeres, valores, poderes, afetos, significados e culturas docentes.

Assim, assumimos a pesquisa *com os cotidianos* como referencial teórico-metodológico para as problematizações e Michel de Certeau como principal intercessor dos diálogos e conversas com os praticantes cotidianos, que habitaram os cotidianos da pesquisa.

Desse modo, interessamo-nos pelas *operações dos usuários* e pelas “[...] ‘maneiras diferentes de *marcar* socialmente o desvio’ operado num dado por uma prática. [...] Sendo assim, [interessou-nos] a ‘proliferação disseminada’ de criações anônimas e ‘perecíveis’ que irrompem com vivacidade e não se capitalizam” (GIARD, 1994, p. 13).

A partir dessa reflexão, talvez seja importante dizer, como tentativa de situar nossa discussão, o que estamos assumindo como noções de *política*, de *cotidiano* e de uma *política do cotidiano*. Com base em Certeau (1995) e

³ As escolas da pesquisa estão situadas nas regiões administrativas da cidade de Vitória e foram homenageadas com os nomes das Escolas de Samba do bairro e/ou região onde se localizam.

⁴ Em vários momentos do texto a Secretaria Municipal de Educação será chamada de Seme-central.

em sua proposição de pensar uma *cultura no plural*, que não está isenta de *ligações políticas*, defendemos, na pesquisa, uma política de educação que também se coloca no *plural*. Ou seja, que se situa para além das tentativas de interpretações unitárias e das homogeneidades produzidas e impostas pelas tecnicidades do Estado (CERTEAU, 1995), agenciando modos outros com os quais os homens inventam sua própria liberdade e criam para si um espaço de movimentação microbiana.

Em nossas conversas com Certeau (1995), dizemos de políticas flexíveis. De ações culturais que se constituem e se tecem nos movimentos das diferentes redes cotidianas. Políticas que deslizam “[...] em toda parte sobre a incerteza de que prolifera nos interstícios do cálculo”, visto que elas não se fixam “[...] à enganosa estatística dos sinais objetivos”. Políticas inventadas em meio às diferentes práticas dos/as educadores/as, que surpreendem, colocam em questão e modificam

[...] a mesmice da formação e da ação docentes, diante da repetição quase secular da prática pedagógica; transformando-se em trampolim para um outro nível de educação; e colocando em funcionamento uma outra máquina de pensar e criar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora (CORAZZA, 2013, p. 97).

Assim, ao assumirmos as pluralidades de enredamentos dos processos curriculares e formativos, ao mesmo tempo, usamos uma escrita que também se coloca no plural e enreda-se como mais uma possibilidade de dizer dessas práticas pedagógicas que tratam dos atos de invenção dos/as professores/as como obras de arte da vida cotidiana das escolas – os *curriculosformações* (GOMES, 2011).

A potência das experiências cotidianas: *curriculosformações* como invenções docentes

Curriculosformações que movimentam e “inscrevem trajetórias não determinadas, mas inesperadas, que alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais” (CERTEAU, 1995, p. 250), indicando a potência, a força e a vontade de fazer desses/as professores/as, apesar das mazelas e dos fatores desanimadores ainda presentes em muitas práticas-políticas educacionais.

Do nosso jeito, fomos mergulhando e tecendo redes com os múltiplos cotidianos das escolas envolvidas na pesquisa, percebendo que para além dos modelos estruturantes ainda presentes nos ensinamentos pedagógicos, as inúmeras *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) de professores/as, na invenção das aulas, encharcam de conhecimentos/vida e sentidos o tecido educacional. Com isso, as práticas-políticas de currículos e de formações continuadas de professores na dimensão das tessituras das redes cotidianas – os *currículosformações* – nos convocam a pensá-las na sua *complexidade* (MORIN, 2007). Ou seja, para além dos conteúdos tradicionalmente propostos nos documentos prescritos, essas práticas-políticas passam a ser compreendidas nos enredamentos dos múltiplos contextos cotidianos que as constituem. Entendemos como necessária a compreensão de que nos cotidianos,

[...] tudo acontece ao mesmo tempo; as boas intenções, muitas vezes, se desmascaram frente às ações ou perdem o ímpeto face aos imprevistos, que não são poucos. Há os usos e as táticas dos praticantes (CERTEAU, 1996), que, não poucas vezes, se contrapõem ao que os 'grandes' discursos ou as políticas oficiais deles esperam (AZEVEDO, 2001, p. 18).

Partindo dessas apostas teórico-metodológicas, fomos ao encontro dos/as professores/as que atuavam nas escolas e na Seme-central usando as *conversas* como recursos para essas aproximações. *Conversas como atos da vida cotidiana* (CERTEAU, 1994), evidenciando a dimensão de potência das narrativas como *expressão da complexidade das redes tecidas pelos sujeitos praticantes do currículo* (e da formação continuada) (FERRAÇO, 2008). Assim, fomos tecendo as ideias que compuseram as discussões referentes às práticas-políticas de currículos e formações continuadas cotidianas como invenção e criação ³/₄ os *currículosformações*.

E na tentativa de compreender as tessituras dessas práticas-políticas *entre* as escolas e a Seme-central, sem separar esses *espaçostempos* como *próprios* e isolados nas produções das macro e micropolíticas, procuramos localizar nossas análises nos movimentos das redes, uma vez que “[...] o cotidiano não pode ser confinado ao enquadramento de uma microsociologia e, dessa forma, a presença do macro no micro e vive-versa é coextensiva” (CARVALHO, 2009, p.17).

Essa atitude que procuramos assumir nos ajudou a entender que os movimentos das redes cotidianas exigem de nós uma implicação com os diferentes processos inventivos que são tecidos. Em muitos momentos, é preciso, *para além do olhar*, atuar com “sensibilidade” nessa superfície das relações, acreditando “na liberdade gazeteira das práticas” (CERTEAU, 1994) que se desviam sorratamente da *ordem dogmática* que as autoridades tentam manter. Acreditar e deixar-se tocar por essas ações não conformistas, como tentativa permanente de compreender o que aí está acontecendo e sendo fabricado. Nesse sentido, pensar as práticas-políticas de currículos e formações de professores/as a partir da noção de redes nos possibilita compreendê-las nas tramas que, solidariamente, tecem as diferentes cores, cheiros, sabores, texturas, sentidos e movimentos, fios dos múltiplos conhecimentos que ampliam a complexidade vida.

A questão é que nossas subjetividades são/foram produzidas por uma engrenagem moderna. Então, que experiências potencializam a nossa e a vida dos outros nessas redes de convivência? Que experiências nos tocam e nos fazem outros e outras? Que subjetividades são produzidas nos encontros vividos?

Segundo Corazza (2013, p. 94)

[...] por sua natureza humana, a docência [que também é pesquisa] integra uma tipologia de ações que são feitas com, entre, acerca, junto, no encontro com humanos. Logo, ações que são, em menor ou maior grau, da ordem do acaso, da aventura, do acontecimento, da surpresa, da irrupção, da novidade, do caos.

Compondo com essa afirmativa, Alves (2010) aponta outras pistas sobre o caráter autobiográfico (e subjetivo) sempre presente nas conversas. De fato, em cada um dos *encontros conversas* que tivemos com os/as professores/as durante a pesquisa, vivemos e partilhamos experiências com essas tantas redes de subjetividades, que misturam muitos fios, numa multiplicidade de combinações, o tempo todo...

Entre as *práticas enunciativas* dos contextos das políticas oficiais e as *práticas enunciativas* dos contextos dos cotidianos, abre-se “[...] a possibilidade de analisar o imenso campo de uma ‘arte de dizer’ [e de fazer] diferente dos modelos que reinam de cima para baixo [...]” (CERTEAU, 1994, p. 86). Ou seja, essas *artes de contar* dos praticantes cotidianos que *narram lances, golpes, não verdades* vão desvelando modos de viver, conhecer e

sentir que estão em jogo nessas relações, marcando, por seus usos, esses discursos (CERTEAU, 1994).

Nesse sentido, essas *artes de dizer e fazer* dos/as professores/as, pensadas como invenção, não podem ser desconsideradas uma vez que potencializam os processos pedagógicos, produzem e contam as histórias das políticas educacionais. De modo mais específico, neste artigo, por meio das experiências docentes que nos foram contadas, objetivamos visibilizar algumas tramas que inventam as aulas a partir de produções escriturísticas que traçam essas práticas-políticas curriculares e formativas, presentes nos processos “criação didática” (CORAZZA, 2013).

As conversas e as narrativas com os/as professores/as nos deram pistas de que há certo processo de erosão das políticas educacionais que tentam impor aos cotidianos de escolas verdades das tradições pedagógicas, que parecem desconsiderar e negar as dinâmicas do mundo e da vida. Desse modo, concordando com Corazza (2013), quando nos referimos às teorias das práticas cotidianas produzidas em *redes de saberes, fazeres, valores, afetos, sentidos e significados*, falamos de processos coletivos na trama dessas práticas-políticas, nem sempre garantidos nesses cotidianos.

Seguindo esses rastros, Isa, que era uma professora de Educação Física e coordenadora da escola ‘Unidos da Piedade’, parece indicar alguns processos vividos, entre a Seme-central e a escola, na tessitura das práticas-políticas de currículos e de formações de professores/as, quando nos fala que

As políticas chegam por imposição... Aqui, também, pouco conversamos sobre nossas práticas, porque não temos espaços coletivos, só os 30 minutos finais para os avisos gerais e olhe lá! E aí, na escola, cada um no seu miúdo... Não existe coletivo. Temos dificuldades de nos organizar também em função das urgências do dia a dia (ISA, professora).

Sobre isso, Linhares (2000, p. 85) tem a nos lembrar que,

Enquanto a política for projetada apenas nas decisões que ocorrem fora da escola, um espaço fundamental dentro dela estará sendo deixado vazio. Para que uma política potente educacional seja editada, precisamos da ação articulada das diferentes esferas sociais – em

que a escola não pode se ausentar – trabalhadas com rigor para alimentar uma opinião pública que nos ajude a preservar e ampliar nossas conquistas educacionais, conferindo-lhe ressignificações que nos instrumentalizem para sonhar, mas também, para objetivar nossos avanços por um mundo mais solidário.

Um transitar por várias escolas, os encontros e conversas que foram possibilitados, deram-nos indícios de que as práticas-políticas oficiais e suas intenções nos modos de fazer acontecer, em suas práticas, parecem muito distantes da vida que pulsa nas escolas e dos desejos, expectativas e necessidades dos educadores e dos estudantes. Parece que passam longe dos enfrentamentos e das relações cotidianas...

Enquanto nas escolas as práticas-políticas pedagógicas são tecidas e destecidas, levando em conta os diferentes atravessamentos que as constituem, observa-se que essas práticas estão impregnadas e encharcadas pelas emoções, discórdias, esperanças, conflitos, crenças, tristezas, dúvidas, valores, alegrias, modos de viver, lutas e compromissos dos educadores que fazem surgir e alimentam suas criações didáticas; tem-se a impressão de que no contexto da Seme-central essas práticas-políticas ainda estão impregnadas de certas regras e normas, como tentativas constantes de controlar as práticas cotidianas e as escolas.

[...] O fato de a escola informar que tem uma biblioteca não me diz dos usos que essa escola faz desses recursos. E isso é importante para a gente [...]. Então, é qualificar os usos desses recursos que toda a escola tem. A escola tem professores? Os professores estão presentes? Licenças médicas? A gente vai ter o dado bruto e temos que qualificar o dado [...]. Essas informações serão cruzadas com os dados de acesso e permanência, Prova Brasil e IDEB [...] (ANA, professora atuando na SEME-CENTRAL).

Ana é uma professora que na época da pesquisa atuava no Setor de Planejamento Educacional da Seme-central. Ela, apesar das “respostas objetivas que precisava dar”, reconhecia as lacunas, os vazios que esses distanciamentos produziam na elaboração das políticas educacionais. Portanto, pensamos que é preciso levar em conta que também entre os

profissionais responsáveis pela tessitura das políticas oficiais há um desejo de que *as coisas deem certo*. *O Setor de Planejamento não pode ser só depósito dessas informações [...]* (ANA).

Mesmo assim, parece-nos importante interrogar as estratégias de elaboração dessas políticas *pensadas/praticadas* “para” e não “com” as escolas, uma vez que ainda são marcadas pela crença nos resultados que possam ser visibilizados, como uma estratégia do governo para “compreender” e/ou representar certas realidades. Estratégias que tratam o conhecimento, por exemplo, como produto final desses variados cruzamentos dos diferentes dados. Parece que estamos falando de uma “política de vitrine” em que os produtos expostos, nesse caso, os conhecimentos, se transformam em dados a serem publicizados, ou seja, uma política que se pauta nos resultados/produtos e não nos processos vividos. Certeau (1994) mais uma vez nos ajuda a ir compreendendo esses processos de produção quando diz:

Dessa água regulada em princípio pelas redes institucionais que de fato ela vai aos poucos erodindo e deslocando, as estatísticas não conhecem quase nada. Não se trata, com efeito, de um líquido, circulando nos dispositivos do sólido, mas de *movimentos* diferentes, utilizando os elementos do terreno. Ora, as estatísticas se contentam em classificar, calcular e tabular esses elementos [...] e o fazem com categorias e segundo taxinomias conformes às da produção industrial ou administrativa. Por isso elas só captam o material utilizado pelas práticas de consumo [...], e não a formalidade própria dessas práticas, seu movimento sub-reptício e astucioso, isto é, a atividade de ‘fazer com’ (CERTEAU, 1994, p. 98).

Essa indicação de Certeau (1994) nos lembrou de um encontro que aconteceu na sala dos professores da escola “Imperatriz do Forte”. Estavam reunidos o professor de Matemática, a professora de Português, a professora de Matemática e duas professoras das séries iniciais. Conversavam sobre os efeitos das políticas “populistas” e “paternalistas” do Governo Federal, que também estão presentes no município, e que entram, invadem os cotidianos da escola e das salas de aula. Nas conversas, diziam do “tudo pode”, das facilidades que os alunos têm, pois *ganham uniformes, materiais,*

alimentação, bolsa-família, proteção do Conselho Tutelar... Diziam também que, quando tomam uma *atitude mais “enérgica” com os alunos, são desautorizados*, dentre outras coisas... Como estávamos por perto, porque a complexidade das conversas e das relações na sala dos professores foi sempre interessante para a pesquisa (e pensamos que também pode ser para outros que se interessem pelas pesquisas com os cotidianos), pedimos licença e sentamos com eles.

Essas conversas entre professores/as nos deram mais alguns fragmentos das histórias do presente que parecem anunciar certas posturas dos governantes diante dos relatos, reclamações e pedidos dos professores que, “[...] como repertórios de esquemas de ação entre parceiros” (CERTEAU, 1994), ao invés de serem “silenciadas”, poderiam ser registros dos lances táticos que têm muito a ensinar sobre feitura das práticas- políticas de formações e de currículos que pretendam ser coletivas, que buscam uma corresponsabilidade e autoria dos docentes como um modo de potencializar as diferentes redes cotidianas de trabalho.

Dessa maneira, essas falas encarnadas, essas *artes de dizer* (CERTEAU, 1994) dos/as professores/as que emergiam nesse grupo carregadas de emoção, sentimentos e sentidos do trabalho docente, de suas expectativas, experiências, esperanças, descrenças e decepções, das necessidades das escolas e também das saídas que encontram para os seus problemas e afazeres cotidianos, seus *estilos de ação*, acabam ocultadas pelas práticas-políticas oficiais que “acreditam saber”, *a priori*, o que é melhor para esses/as professores/as e alunos/as, por exemplo, “como dar uma aula”.

De modo contrário, os responsáveis por essas políticas oficiais poderiam aproveitar as ocasiões para um “*fazer com*”, para aprender com as experiências dos/as professores/as, *imigrantes desconhecidos, educadores do presente* (CERTEAU, 1996), e pensar, de modo mais coletivo e compartilhado, trajetórias mais significativas para as tessituras dessas práticas-políticas de formações e de currículos, ao invés de “tentar convencê-los” de que *professor reclama demais mesmo!* (WILSON, professor).

Quem sabe, então, pensar, com a sensibilidade certeauriana, que as experiências de formações e de currículos são “[...] experiências das vidas humanas [que] articulam, ampliam e complexificam o espaço a partir dos tantos lugares heterogêneos que se cruzam e compõem os entrelaçamentos de nossas memórias [...]” (CERTEAU, 1996, p. 194).

De volta à sala dos professores na escola Imperatriz do Forte, aproveitamos uma oportunidade para conversar com Sara no momento de planejamento...

– Você é professora de Matemática e, como você mesma fala, a grande maioria não se afina muito, [...]. Então, como realiza seu trabalho aqui na escola?

Sara – [...] Eu busco em livros, eu mesma. Eu acho que não tenho muita ajuda, não. Eu vou buscando em **livros**, vou futucando (sic) livros, buscando exercícios mais lúdicos que tenham mais gravuras, que tenham desafios, que tenham piadinhas. Eu peço à minha filha: ‘*Vai lá buscar na **internet**, procura piadinhas só de Matemática para eu me soltar, contar coisas de Matemática*’, e **com colegas** que vou conseguindo. No decorrer da minha história de trabalho, eu já achei colegas que compartilharam material comigo, e vou pegando, vou buscando. Se vejo alguma coisa interessante, eu vou pegando, vou pegando **nos encontros de área** que, graças a Deus voltaram, e eu achei muito positivo, antigamente participei de todos, porque a gente tem **trocas de experiências**..., mas de alguém que me ensine assim pá, pá, pá, não tenho.

Essas narrativas nos ajudaram a entender diferentes situações de formações e de produções curriculares que são praticadas pelos professores e pelos estudantes nos cotidianos de suas vidas e que desmontam *mecanismos homogeneizadores previstos pelas prescrições* (FERRAÇO, 2000) oficiais que ainda tentam manter o controle das *praticaspolíticas* docentes. Sara que participou do processo de formação de professores/as, ajudou nas discussões e elaboração das Diretrizes Curriculares de 2004, parece não usar esse texto “oficial” de currículo, quando realiza suas atividades docentes.

Sendo assim, nos cotidianos de sua sala de aula, lança mão de outros variados recursos aprendidos nos vários contextos de sua formação e autoformação entrelaça suas crenças na profissão às *trocas de figurinhas* (AZEVEDO, 2004) com amigos e filhos, ao modo como se conhece e se reconhece professora, aos sentimentos que experimenta nas relações na escola, às apostas políticas no conhecimento e nos alunos e, assim, como habitante de *um espaço de intensas complexidades* (LINHARES, 2010), inventa seus currículos de Matemática numa tessitura incessante. Sara, como tantas outras professoras, mesmo sem saber, vai dizendo que para educar, pesquisamos, procuramos e criamos para ensinar; ensinamos, pesquisamos, para procurar e, também, para criar (CORAZZA, 2013). E continua a conversa falando de seus sentimentos e da sua relação com a disciplina:

É por causa da minha disciplina não ser acolhida pela maioria, passa até na televisão: *'Ninguém gosta de Matemática, ninguém gosta! Ninguém!* E essa disciplina é transferida para o profissional que dá⁵.

Eu não escolhi Matemática por acaso! Eu escolhi Matemática porque Matemática tem rigor e eu sou rigorosa. Então eu escolhi uma disciplina que tem a ver comigo [...]. O que eu estou precisando... Ainda não sei se vou dar conta de mudar. Eu já mudei muito... Se vou dar conta de mudar mais, é de ser o lado simpático. Eu reconheço que sou antipática... como profissional, entendeu? (SARA).

No momento em que começou a contar sobre os modos como vai inventando suas aulas, o compromisso que tem com o conhecimento matemático e as relações que busca estabelecer com os/as alunos/as, emocionou-se...

[...] Por exemplo: eu sou dinâmica em sala de aula, eu não sento, não sou capaz de ficar sentada, eu vou à carteira de cada um, aí eu perturbo por que o aluno fica do jeito que ele quer, eu exijo que ele copie, eu exijo que ele faça, eu exijo que ele participe, eu não deixo fazer atividade de outro professor na minha aula. Por exemplo, na minha aula é para fazer minha aula, eu vou induzindo isso... Mas eu acho que dou subsídios para ele de ensinar, de ir à carteira, de prestar atenção nele: *'Olha aqui, tem o dever para fazer e tal'*. Tanto é que a menina falou: *'Obrigada por não ter desistido de mim!'* Eu acho que eu enxergo todos na sala, todos! Esse, aquele, aquele. Se eu fechar os olhos, daí um tempo de aula eu sei onde cada uma senta e o que cada um faz, eu sei o nome de cada um, não chamo ninguém por apelido e..., na verdade, essa postura é de perturbação também! Como o diretor já me explicou:

⁵ Essa afirmativa da professora nos fez lembrar dos dados que estão sendo produzidos em nossa pesquisa "Currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas de ensino fundamental: sobre as narrativas e imagens produzidas com os usos, traduções e negociações como potência para a ampliação das redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes" – PPGE/CNPq. Nessas pesquisas, que são realizadas em oito escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória, temos percebido que os alunos fazem uma relação direta das disciplinas ministradas com os respectivos professores, ou seja, gostar da disciplina é também gostar do professor.

‘Alguns vão entender e você vai trazer para si e alguns vão se afastar porque não vão querer ser controlados’. Eu ainda não aprendi a lidar com a situação do afastamento, porque, no fundo, eu sou exigente, eu queria que todos... Eu não consigo me contentar com um... Fico feliz porque a menina mandou a mensagem: ‘Se você tocou em um, você está realizada, mas eu queria mais, eu queria tocar mais, eu queria mais retorno, entendeu? (SARA, professora de Matemática).

Assim, negociando suas experiências em meio às tessituras das redes cotidianas das quais participam e acreditam, os/as professores/as vão se constituindo e constituindo suas práticas nas escolas, afetando e sendo afetados/as pelos alunos/as. Desse modo, Sara expressa, mistura e tece seus sentimentos ao rigor de sua disciplina, os prazeres e desprazeres de ser professora de Matemática ao seu jeito de ser e às redes de afetos que atravessam as suas relações com os alunos entre outros tantos fios de vida, de jeitos de fazer e de esperança que potencializam suas práticas e “curtição” de educar.

Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos. A história de vida de cada aluno ou aluna [professor e professora] não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos [e professores] que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas (FERRAÇO, 2005, p. 19-20).

Os dados produzidos nas conversas com as professoras/es nos estimularam a pensar sobre a força e a importância de um olhar sensível e honesto em nossas relações com as escolas. Indicaram ainda a complexidade dos processos de invenção dos *currículos* que potencializam esses cotidianos, mesmo que esses praticantes não se reconheçam como também autores/as dessas criações. Mais uma vez, pensando com Corazza (2013), nós professores “não somos meros canais de transmissão”, somos

“tradutores dos autores”. Então, talvez, seja preciso que as *práticas políticas* educacionais, tanto as produzidas nos gabinetes da Seme-central quanto nos cotidianos das escolas, reconheçam e considerem o trabalho docente como ato de “autoria criadora dos professores/as”.

Aquele que cria é aquele que adota um ponto de vista criador. Aquele que raspa, escova, faxina os clichês do senso comum e das formas legitimadas. Aquele que enfrenta o desafio de explicar suas criações, sem apelar para uma instância criadora, superior e extrínseca a ele e a seu fazer (CORAZZA, 2013, 97).

As experiências criadoras que brotam e “rompem” com as tradições pedagógicas, potencializando os conhecimentos e vidas de professores/as, alunos/as, espalhavam-se por essas e tantas outras escolas. Experiências que nos alegraram e nos emocionaram. Inúmeras vezes tivemos vontade permanecer e voltar às escolas... Continuar vivendo essas *experiências de aprendizagens* (ASSMANN, 2001) tão significativas para esses/as praticantes cotidianos, apesar de eles acharem “normal” já que faziam parte de suas práticas escolares. Mas é preciso reconhecer e dizer que, em meio às redes que indicavam processos que potencializavam e expandiam vidas, havia outras que apontavam distanciamentos, descasos, desesperanças no próprio trabalho e na condição de aprendizagem dos alunos. Em certos momentos, pareciam também indicar certa descrença na escola.

No entanto, numa frase pronunciada, num bilhete recebido, num abraço, no sorriso de alguém, como “um raio de luz” algo acontece, algo se passa sem que possamos compreender ou capturar... Um novo se instaura... “O que leva o educador a começar tudo outra vez; e, ainda, outra vez; outra vez... (CORAZZA, 2013)”.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-37.

_____. Redes educativas “dentrofora” das escolas: exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola (Org.). *Convergências e tensões*

no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de educação física, ensino da geografia, ensino da história, escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente.* São Paulo: VOZES, 2001.

AZEVEDO, Joanir Gomes. *Fazer com paixão sem perder a razão: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral.* 2001. Tese (Doutorado em Educação) $\frac{3}{4}$ Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2001.

AZEVEDO, Joanir Gomes; ALVES, Neila Guimarães. *Formação de professores: possibilidades do imprevisível.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CARVALHO, Janete Magalhães. *Discursos como conversações, narrativas e imagens nas pesquisas em currículo.* PPGE/UFES, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer.* Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

_____. *A cultura no plural.* Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. *A invenção do cotidiano: morar e cozinhar.* Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

CORAZZA, Célia Mara. *O que se transcria na educação?* Porto Alegre-RS: UFRGS; Doisa, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. O cruzamento das sombras vivido ou a busca pela estabilidade no caos. In: SILVA, Alacir Araújo; BARROS, Maria Elizabeth de. *Psicopedagogia: alguns hibridismos possíveis.* Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2000. p. 137-202.

_____. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.* São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-41.

_____. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal e OLIVEIRA, Inês Barbosa (orgs.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

GIARD, Luce. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

GOMES, Maria Regina Lopes. *As múltiplas práticas-políticas de curriculosformação tecidas com os cotidianos como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

LINHARES, Célia Frazão; NUNES, Clarice. *Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

_____. Formação de professores: definir ou interrogar tendências? In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

Data de recebimento: 30.09.2014

Data de aceite: 31.01.2015

O ATO DA ESCRITA E A CONSTITUIÇÃO DOCENTE – DISCURSOS DA MÍDIA IMPRESSA¹

THE ACT OF WRITE AND THE PROFESSOR CONSTITUTION - SPEECHES OF THE PRINT MEDIA

Rejane Klein²

RESUMO: O estudo apresentado é resultado da pesquisa “Discursos da mídia impressa constituindo modos de ser docente³”. Analisamos os discursos transmitidos pela revista Nova Escola referentes ao “Prêmio Victor Civita Professor Nota 10”, com a finalidade de demonstrar que a prática de registrar, por escrito as atividades pedagógicas, para construir um projeto vencedor, atuou como uma técnica da escrita de si, atuando na constituição de subjetividades. Para discutir como esse processo ocorreu, adotamos os conceitos de discurso e escrita de si explicitados por Michel Foucault. Nos depoimentos apresentados nas reportagens, percebemos que o registro escrito propiciou a reflexão e revisão das atividades desenvolvidas em sala de aula pelos professores entrevistados e, conforme os textos publicados na Revista, na transformação da prática e dos próprios docentes.

PALAVRAS-CHAVE: subjetivação, discursos, escrita de si.

ABSTRACT: The study presented is result of the research “Speeches of the press media constituting ways of being a teacher”. We analyzed the speeches transmitted by the the magazine New School (“Nova Escola”) referring to the “Victor Civita Award for Teachers” (“Prêmio Victor Civita Professor Nota 10”), with the aim of demonstrating that the practice of registering on paper the pedagogical activities to build a winning project acted like a writing technique of itself operating in the constitution of subjectivities. For the discussion on how this process occurred, we adopted the concepts of speech and writing of itself such as explicited by Michel Foucault. In the speeches presented in the reports, we realized that the written register propitiated the reflection and review of the activities developed in the

¹ Parte das reflexões aqui desenvolvidas foi apresentada no X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE no ano de 2011

² Doutora em Educação. Departamento de Pedagogia Campus de Irati. Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Irati, Paraná, Brasil. rejane_klein1@hotmail.com

³ A pesquisa que resultou no estudo ora apresentado foi realizada no âmbito do grupo de pesquisa: Educação: saberes, linguagem e multiculturalidade na linha de pesquisa: Diversidade cultural, conhecimento e linguagens da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.

classroom by the teachers and according to texts published in the Magazine in the transformation of the practice and of the teachers themselves.

KEYWORDS: subjectivation, speeches, writing of itself.

Introdução

Este texto resultou de um estudo a respeito dos discursos da mídia impressa e da constituição dos modos de ser docente. O material selecionado para a pesquisa é uma parte das reportagens publicadas pela revista Nova Escola referentes ao “Prêmio Victor Civita professor Nota 10”. Os textos recolhidos para análise versam sobre reportagens que incentivam o registro escrito de todas as atividades realizadas em sala de aula, pelo candidato ao prêmio. O objetivo central deste estudo foi o de demonstrar que o ato de registrar a prática realizada em sala de aula atua como uma técnica⁴, ou seja, como uma forma de exercitar a reflexão sobre si mesmo resultando na constituição de subjetividades, nos discursos da revista Nova Escola, referente ao “Prêmio Victor Civita Educador Nota 10”. Recorreremos aos conceitos de discurso e escrita de si como ferramentas importantes para procedermos à análise proposta. As reportagens selecionadas foram aquelas publicadas no período de outubro de 1998 a outubro de 2008.

A revista Nova Escola é uma publicação de ampla circulação nacional,⁵ sendo recebida em boa parte das escolas brasileiras. É lida e utilizada, também, por alunos que cursam Pedagogia e outras licenciaturas. Pode-se dizer que é um artefato⁶ da mídia impressa que, por meios de seus discursos, ensina como a se tornar “Professor Nota 10”.

Os textos que fundamentaram teoricamente esta análise fazem parte das pesquisas realizadas pelo autor e tratam da constituição do sujeito

⁴ De acordo com Foucault, “[...] as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/tecnicas.pdf>

⁵ Sobre a circulação da revista encontramos vários estudos dentre eles: SILVEIRA, (2006), GENTIL (2006), COSTA (2000), PEDROSO (1999).

⁶ Entendemos por artefato os objetos criados pelo homem numa dada cultura e que são usados para auxiliar no desenvolvimento de atividades manuais e intelectuais. Neste sentido, a revista Nova Escola é entendida como um produto da mídia impressa que se apresenta como um meio de formação e informação direcionado a estudantes dos cursos de licenciatura a professores de Educação Básica.

na cultura grega e romana, mais especificamente, utilizamos as obras da história sexualidade volumes II e III e algumas das conferências publicadas no livro "A Hermenêutica do sujeito". Os estudos de Foucault, nas obras citadas, tomaram como objeto a sexualidade. Conforme Fonseca (1995, p. 96), "O que muda em relação as suas obras anteriores é que agora se colocam como temas centrais as formas de constituição do sujeito, procedimentos de uma ética apoiada na reflexão sobre si, [...]". O mesmo autor comenta que, embora este tenha sido um novo projeto de estudo de Foucault, mantém-se a linha mestra de suas investigações. Assim,

Foucault permanece fiel a si mesmo e às preocupações que sempre impulsionaram seu pensamento. Isto porque, ao pensar em formas de constituição do indivíduo diferentes daquelas sobre as quais ele se debruçava, mostrando o surgimento do sujeito moderno, Foucault acentua as características próprias à subjetivação, na atualidade. Reafirma a temporalidade da individualidade moderna enquanto produto de procedimentos característicos dessa temporalidade, à medida que passa a evidenciar diferentes formas de constituição do indivíduo. (FONSECA, 1995, p. 96).

No projeto, denominado como terceira parte da obra de Foucault, as investigações privilegiaram, segundo Dreyfus e Rabinow (1995, p. 232) "o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito. Por exemplo, eu escolhi o domínio da sexualidade – como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de 'sexualidade". Nesta mesma linha de pensamento, Fonseca (1995) lembra que Foucault se dedicou, nessa fase, a investigar o modo como o indivíduo antigo torna-se sujeito. Fonseca (1995, p. 97) menciona que,

É para compreender a ética como relação a si que Foucault se voltará para aquilo que lhe permitirá compreender o que levou o homem ocidental a se reconhecer como sujeito do desejo. Nesta busca, torna-se necessário saber por que os atos relacionados ao sexo tornaram-se objetos de uma importante preocupação moral. Como e por que foram sendo codificados e julgados e especialmente com o que eram relacionados. Seu trabalho, portanto, caminha no sentido de realizar uma história da moral, não em função dos códigos, ou dos comportamentos, mas em

função da constituição de si. Como para Foucault a ética é a própria relação consigo, fazer a história da moral é fazer a história da subjetivação em função das técnicas de si.

Os estudos foucaultianos possibilitam olhar as formas de subjetivação, como nos casos enunciados acima, tomando a mídia impressa, por exemplo, como foco de estudos. Permite também pensar o ato da escrita como uma técnica que desencadeia a relação do sujeito consigo mesmo. Fonseca (1995) comenta que Foucault escreveu uma história da moral, não para demonstrar quais eram as prescrições postas, mas para evidenciar os processos de subjetivação, tomando, como foco, as técnicas de si. No estudo aqui apresentado, o ato da escrita é considerado como técnica de si, detectáveis nos discursos de Nova Escola referentes ao “Prêmio Victor Civita Educador Nota 10”. Desse modo, o referencial teórico-metodológico são os estudos empreendidos por Foucault⁷ referentes aos discursos, os conceitos eleitos para efetuar este estudo, quais sejam: discurso e escrita de si para demonstrar como ocorre a constituição de um determinado modo de ser docente. Nas reflexões aqui apresentadas a construção do docente nota 10.

No livro “O uso dos prazeres” parte 3, Foucault trata da prática de si, porém discute tal prática construindo uma história da moral (Fonseca, 1995). A prática de si faz parte do cuidado de si. Conforme Foucault (2004, p.11), *epiméleia heautoû* (cuidado de si) “é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência”. O cuidado de si funcionava como uma espécie de estímulo, incentivando os indivíduos a observarem seus próprios atos, pensamentos e comportamentos tendo em vista as sociedades grega e romana. Foucault apontou que as ações diárias deveriam ser regradas e referiam-se aos diversos aspectos da vida social e privada. Dentre o conjunto das regras está a norma moral.

A investigação foucaultiana a respeito do cuidado de si revela como

⁷ É temeroso falar em método único quando se adota os estudos de Michel Foucault. Fonseca (1995), Veiga-Neto (2003) Machado (1981) mencionam que a obra do autor é constituída de três fases ou domínios. A fase ou domínio na qual Foucault investigou as relações de saber, um segundo momento em que tratou das relações de poder e na última fase ou domínio em que pesquisou a constituição ética do sujeito antigo. Para a análise dos discursos da revista Nova Escola adotamos o conceito de discurso explicitado no livro Arqueologia do Saber.

a história da moral foi construída. Contudo, o autor utiliza o termo moral entre aspas porque a palavra pode ser compreendida como

um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. Mas acontece também delas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo assim, compromissos ou escapatórias. Com essas reservas pode-se chamar 'código moral' esse conjunto prescritivo. [...]. (FOUCAULT, 1998, p.26).

A história da moral sinaliza a existência de um código que pode ser ensinado de duas formas: de maneira sistemática, por meio de algumas instituições e, também, de maneira difusa e complexa nas quais os sujeitos podem assumir compromissos e experimentar espaços de resistência. Na perspectiva foucaultiana, os processos de sujeição e a forma como os indivíduos tornam-se sujeitos são complexos. Na continuidade da discussão, apresenta-se mais uma definição da palavra moral. Foucault (1998, p.26) menciona que,

por 'moral' entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; [...].

Nas definições apresentadas pelo autor, surge mais um aspecto relacionado à moral que se refere aos comportamentos dos indivíduos. Foucault começa a desenhar as formas de sujeição e de resistência às regras e valores. Assim como a definição de moral é extremamente complexa, o mesmo se observa em relação à sujeição. A maneira como os indivíduos tornam-se sujeitos depende do modo como eles se relacionam com o código moral. É nesta relação do indivíduo com o código moral, seja de submissão

ou de resistência, que o cuidado de si se faz notar.

O respeito ao código moral evidencia uma forma do cuidado de si. Para Foucault (1985, p.50) cuidado de si é um princípio amplo, pois,

Por essa expressão é preciso entender que o princípio do cuidado de si, (sic) adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é em todo o caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos e práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, as trocas e comunicações e até mesmo as instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e elaboração do saber.

Partimos do princípio de que o cuidado de si não se restringiu ao mundo grego. Tal técnica modificou-se no decorrer dos tempos incorporando-se ao cotidiano de diversas culturas. Inseriu-se na vida das pessoas levando-as a selecionar atitudes, a adotar comportamentos e modos de vida. Neste sentido, é uma prática que ultrapassou o âmbito individual, tornando-se, também, social. Mais do que indicação de como viver, expressava-se e ainda se expressa, nas ações. Foucault (1985, p.55-56) assegura que

É preciso compreender que essa aplicação a si não requer simplesmente uma atitude geral, uma atenção difusa. O termo *epimeleia* não designa simplesmente uma preocupação, mas todo um conjunto de ocupações; trata-se de *epimeleia* quando se fala para designar as atividades do dono de casa, as tarefas do príncipe que vela por seus súditos, os cuidados que se deve ter para com um doente ou para com um ferido, ou ainda as obrigações que se prestam aos deuses ou aos mortos. Igualmente, em relação a si mesmo, a *epimeleia* implica um labor. (grifos do autor).

Como se vê, o cuidado de si remete a ações que interrelacionam

ocupação e reflexão. A reflexão, por sua vez, exigia momentos de recolhimento que, novamente, colocavam o indivíduo em ação, no contexto estudado por Foucault. Lá a *epimeléia* foi evidenciada pelo autor, talvez, por apresentar-se de forma mais coesa. Nas fontes selecionadas para esta investigação tal cuidado parece apresentar-se mais difusamente. Contudo, entendemos que a revista Nova Escola aciona o processo de reflexão e cuidado de si, quando incentiva o registro das atividades pedagógicas. No discurso da revista, o registro⁸ de todas as atividades realizadas em sala de aula aparece como um dos requisitos básicos para tornar-se professor nota 10. O registro das atividades pedagógicas propiciam a reflexão e a revisão da prática, promovendo transformações no modo de se compreender a atividade docente e é neste processo que a subjetivação ocorre. Uma dessas regras, a “escrita de si” é a que nos interessa, pois pressupomos que a revista Nova Escola aciona esta regra quando incentiva o ato da escrita como uma das condições essenciais para a participação no concurso.

Dessa forma, como já mencionamos anteriormente, as noções de discurso e escrita de si serão utilizadas aqui para interrogar os discursos da revista Nova Escola que, ao se relacionarem com os saberes pedagógicos, atuam, subjetivando docentes.

A associação aos saberes pedagógicos ocorre porque os editores da revista⁹ apresentam-na aos seus leitores, como um espaço para a formação docente. Colocam-na como “instituição formadora”, mas é um meio midiático, com fins comerciais. Além disso, os conceitos acima mencionados nos permitem interrogá-la como espaço de constituição de sujeitos por meio do cuidado de si e da escrita de si.

⁸ O termo registro será usado aqui como aquelas práticas de escrever tudo o que foi realizado em sala de aula. Desde a elaboração de um projeto, seu desenvolvimento, aprendizagem do professor, dos alunos, formas de avaliação etc.

⁹ A Fundação Victor Civita é uma entidade sem fins lucrativos foi criada no ano de 1985 por Victor Civita e teria como missão “contribuir para a melhoria da Educação Básica no Brasil e para a formação de novas gerações de leitores, por meio da qualificação do educador da escola pública, com vistas a desenvolver com mais competência suas atividades em sala de aula”. Disponibiliza materiais como revistas, cartazes, especiais, vídeos que podem ser acessados no site Nova Escola. A entidade tem gestão independente da Editor Abril e recebe apoio financeiro do Grupo Gerdau para custear parte de suas atividades. Informações disponíveis em: http://revistanovaescola.com.br/fvc/nossa_historia.PDF. Acesso em 04/08/2007. (KLEIN, 2008, p.106).

A revista Nova Escola – alguns estudos

A revista Nova Escola é uma publicação mensal da Editora Abril, desde o mês de março de 1986. É direcionada a profissionais que atuam nas primeiras e nas últimas séries do Ensino Fundamental. Na atualidade, circulam mais de 150.000 exemplares e, parte deste material, circula gratuitamente nas escolas públicas devido à existência de um convênio entre o governo federal e os editores de Nova Escola.¹⁰

A revista Nova Escola apresenta-se como um espaço de formação docente desde seu lançamento. Podemos dizer que a referida publicação é parte de um amplo e complexo leque de artefatos culturais¹¹ que desencadeiam diversos modos de subjetivação. Alguns pesquisadores como Silveira (2006), Smolka e Gentil (2004) investigaram revistas elaboradas para o público docente. De acordo com Smolka e Gentil (2004), a formação docente ocorre através de cursos, palestras, semanas de estudos e também da leitura de revistas endereçadas aos profissionais do ensino. Para nós, mais do que espaço de formação, tais publicações fazem circular discursos que atuam como práticas subjetivadoras, pois prescrevem como o docente deve atuar para enquadrar-se no modelo apresentado. No caso do estudo apresentado, a técnica que podemos detectar nos textos de Nova Escola é a prática da escrita que, para nós, desencadeia o ato da reflexão e revisão da prática pedagógica resultando no “Professor Nota 10”.

Prescrições para participar do “Prêmio Victor Civita Educador Nota 10” - um exercício da escrita de si?

Numa primeira aproximação, os textos analisados indicam que o

¹⁰ Ver Site <http://www.abril.com.br/homes.php?MARCA=34>. Acesso em 12/03/2008.

¹¹ Para conceituar artefato recorremos ao estudo de Chiarotti, (2005). Para ele, “O conceito de artefato que se utiliza é aquele definido por Rabardel (1995), cujo termo designa, de um modo geral, alguma coisa feita ou transformada pelo homem”. Embora o autor mostre um certo refinamento no conceito, pode-se antever a ação humana para caracterizá-lo. Esse refinamento se dá quando se percebe o conceito como um instrumento que comporta tanto os aspectos materiais quanto os simbólicos. O termo designa uma coisa suscetível para um determinado uso, ou elaborado para servir a uma determinada necessidade [...] Um objeto material, um instrumento, ou ainda, um artefato é concebido para uma coisa, no entanto, se precisar de algo que não está na sua concepção primeira, pode se tornar um outro instrumento. Exemplificando: às vezes, quando se precisa de uma chave de fenda para tirar um parafuso, se esta não existir, recorre-se a uma faca de cozinha para retirá-lo. Assim, a função foi dada pelo uso e não pela concepção pronta e acabada”. (Disponível em: <http://revistas.ucg.br/index.php/habitus/article/viewFile/61/61>, p.304-305)

ato de registrar por escrito a prática realizada em sala de aula é uma condição primordial para que professores do Ensino Fundamental e Médio participem do referido concurso. De acordo com os textos orientadores do concurso, o objetivo para a implantação deste prêmio é de reconhecer, valorizar e recompensar o esforço dos “bons professores”; mas é necessário seguir uma série de prescrições que são divulgadas ao longo do ano, nas edições mensais da revista. Para nós, estas prescrições atuam como uma espécie de código de conduta, como veremos adiante.

Nas edições mensais da revista, divulgam-se o concurso, incentivando a participação dos docentes. Divulgam-se também os projetos premiados e descreve-se a noite da premiação. Comentam-se as modificações que o concurso vem passando, e, principalmente, instruem-se os possíveis concorrentes. A criação do concurso foi anunciada da seguinte forma,

A Fundação Victor Civita (FVC), que edita há 13 anos a revista Nova Escola, está preparando uma merecida homenagem aos professores brasileiros: o *Prêmio Fundação Victor Civita para Valorização do professor*, que vai escolher os autores das melhores práticas da sala de aula publicadas pela revista, de março de 1995 a abril deste ano. (NOVA ESCOLA, 1998, p. 28-29. Grifo do editor).

Na primeira edição, os editores deixam claro que o objetivo da premiação é homenagear e valorizar os educadores brasileiros. Ali, pode-se notar que a valorização desses educadores ocorre a partir do que “a revista” considera serem as melhores práticas apresentadas. Na primeira edição do “Prêmio”, a finalidade é a de homenagear e valorizar os autores dos melhores relatos a respeito das práticas de sala de aula, publicadas no período que se estende de março de 1995 a abril de 1998. Essa forma de premiar modificou-se no ano seguinte. Podemos dizer que, na primeira edição do concurso, a revista será o espaço de visibilidade para aquilo que os editores consideram como as melhores práticas divulgadas no período de três anos.

A partir do ano de 1999, houve modificações na forma de selecionar os projetos. A primeira delas estabeleceu-se que os concorrentes deveriam relatar projetos considerados interessantes realizados em sala de aula. Desde então, passou a circular, nas edições da revista, uma ficha de inscrição e o regulamento do concurso.

A partir do ano de 2000, a Fundação Victor Civita promoveu a festa da premiação. A festa tornou-se um grande evento, contando com a presença de autoridades, de atores, de atrizes e de cantores. No mesmo ano, o processo de seleção ocorria da seguinte forma: numa classificação preliminar, formavam-se o grupo dos finalistas e dentre os selecionados elegiam-se os doze vencedores. Além disso, a Fundação escolhia o/a professor/a do ano. Em 2001, a professora do ano recebeu uma bolsa para frequentar um curso de pós-graduação e recursos para participar de um seminário de Educação fora do Brasil.

A cada edição do concurso, outras modificações podem ser observadas. Por exemplo: em 2002, os trabalhos retratariam a educação brasileira. Em 2005, os premiados foram aqueles que buscavam, cada vez mais, conhecimentos e a formação continuada. Em 2006, enfatizou-se o tema aprendizagem dos alunos. Ainda, em 2006, os troféus passaram a ser numerados e produzidos, exclusivamente, para a festa. O troféu foi nomeado como "Oscar da Educação Brasileira". No ano seguinte, criou-se nova categoria de vencedores. A partir de então, concorriam ao prêmio 10 (dez) professores/as e 1 (um/a) gestor/a. O título da reportagem "Sua escola também pode ser premiada", Araújo (2007, p.54) anuncia que,

Ao completar 10, anos, a maior premiação da educação brasileira passa a reconhecer bons projetos conduzidos por diretores e coordenadores pedagógicos. [...] Neste ano, quando completa uma década valorizando o trabalho dos bons professores brasileiros, o Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 passa a ter uma nova categoria no regulamento, justamente para distinguir as boas de práticas de diretores pedagógicos e suas equipes.

A maneira como os editores apresentam e divulgam a premiação possibilita perceber que se trata de um grande evento. Os meses que antecedem à inscrição de projetos sempre aparecem reportagens incentivando a inscrição, orientando a elaboração de projetos e, inclusive, instruindo a registrar, diariamente, projetos que os docentes desenvolvem nas escolas.

Além das modificações na forma de organizar a premiação, a equipe da revista passou a orientar a elaboração de projetos, fornecendo informações sobre os procedimentos adequados. Numa leitura rápida,

podemos entender estas instruções como simples orientações procedimentais. No entanto, examinando-as, a partir do conceito de discurso de Foucault e da noção da escrita de si, percebemos que Nova Escola se coloca como um espaço que ativa a relação do sujeito professor consigo mesmo. Nas investigações foucaultianas, o uso da escrita caminha em paralelo com as necessidades administrativas e burocráticas postas pelas sociedades grega e romana, adquirindo, assim, importância na vida política. Podemos dizer que a escrita, daquele período em diante, incorporou-se ao cuidado de si. Foucault (s/d) aponta que,

com o período helenístico, é a escrita que prepondera e a verdade dialética encontra seu espaço de expressão na correspondência. Cuidar de si, de agora em diante, vai paralelo a uma atividade de escrita constante. O si é algo sobre o qual há assunto para escrever, um tema ou um objeto (um sujeito) da atividade da escrita. Não é nem um aspecto moderno nascido da Reforma, nem um produto do romantismo; é uma das tradições das mais antigas do Ocidente – uma tradição já bem estabelecida, profundamente enraizada, quando Agostinho começa a escrever suas Confissões[...].

No período helenístico, a escrita de si aparece como uma nova técnica da relação do sujeito consigo mesmo. Podemos dizer que, a partir de então, o exercício do cuidado de si concretiza-se por meio da escrita. Para o autor (s/d),

Um novo cuidado de si implica uma nova experiência de si. Pode-se ver qual forma toma essa nova experiência de si nos séculos I e II, nos quais a introspecção se torna cada vez mais explorada. Uma relação se forma entre a escrita e a vigilância. Presta-se atenção às nuances da vida, aos estados da alma e à leitura, e o ato de escrever intensifica e aprofunda a experiência de si. Todo um campo de experiências que não existia anteriormente se abre.

A nova técnica do cuidado de si aperfeiçoa a introspecção, aliando escrita e vigilância. Podemos dizer que, ao escrever detalhes da vida cotidiana sobre os estados da alma, os sujeitos observam as próprias ações

e sentimentos, de uma nova forma. Note-se que a escrita de si coloca o sujeito diante de si mesmo duas vezes. Primeiro, quando o relato é efetuado detalhadamente e, em seguida, quando relê aquilo que escreveu.

Na era cristã, a prática da escrita passou por transformações, servindo como uma forma de exame de consciência. Este era elaborado por meio de cartas nas quais se descrevia em detalhes o próprio estado físico, emocional e espiritual. Todos os acontecimentos eram relatados de forma que os leitores percebessem o estado completo do redator da carta. Dentre as técnicas de escrita daquele período, apareceram, por exemplo, os diários.

Pressupomos que o ato da escrita como uma prática da escrita de si pode ser percebido também em algumas das publicações da revista Nova Escola dos anos de 2005¹², 2006 e 2007. Na edição de 2005, afirma-se

A ficha de inscrição [...] foi planejada para ajudar a equipe de selecionadores **a conhecer melhor você e seu trabalho**. Por isso, é muito importante que todos os itens sejam preenchidos corretamente e que ela acompanhe seu trabalho. (NOVA ESCOLA, 2005, p. 21 - grifo nosso).

Consideramos que o exercício da escrita inicia já na ficha de inscrição, pois, conforme o texto, se esta for preenchida corretamente, os selecionadores conhecerão o trabalho do professor quanto o próprio sujeito que exerce a docência. Para a revista, importa conhecer o docente por meio do projeto desenvolvido em sala de aula. Como se vê, a escrita atua como uma técnica que permite saber quem o docente é. No que se refere à redação do projeto, Nova Escola propõe,

Queremos que você, ao redigir seu trabalho, indique os aspectos mais significativos da experiência planejada e executada em sala de aula. Assim, não esqueça de registrar os momentos da implantação e implementação do projeto, pois isso poderá ser decisivo na composição do relato. O trabalho inscrito precisa estar apresentado de forma clara e objetiva, mas com o máximo de

¹² Os trechos dos textos selecionados para análise são oriundos de algumas reportagens e também das páginas denominadas como editorial. Nos editoriais não aparece o nome de um autor específico, por isso, sempre que o trecho do texto usado na análise tenha sido extraído do editorial referenciaremos como Nova Escola.

informações sobre a experiência. [...] (NOVA ESCOLA, 2005, p. 21).

O docente é instado a apresentar aquilo que considerou como o aspecto mais significativo em sua experiência com destaque para a questão temporal. Considera-se que a implantação e implementação do projeto poderá ser fundamental. Podemos dizer que, enquanto preenche a ficha de inscrição, o sujeito aprende a escrever sobre si mesmo e, enquanto apresenta a implementação e implantação de seu projeto, aprende a produzir relatos, num constante processo de ocupação e reflexão.

Outra recomendação é que o concorrente apresente o projeto de forma clara e objetiva, com informações detalhadas sobre a realização da experiência realizada em sala de aula. Os detalhes deverão mostrar tudo o que foi realizado pelo docente. O registro das ações do professor que concorre será o relato detalhado e contextualizado do projeto realizado em sala de aula. Os critérios a serem observados pelos professores são a clareza e a objetividade.

Na edição dos meses de junho e julho de 2006, aparecem novas orientações,

O relato deve ser feito de uma forma clara e objetiva, de acordo com o regulamento publicado na página ao lado. Nesse registro, devem constar os motivos que o levaram a realizar seu projeto, explicitando o contexto em que a escola está inserida, o perfil dos alunos, a colaboração dada pelos pais e como a comunidade escolar aproveitou os resultados. A turma e o seu próprio desempenho no desenvolvimento do projeto. Mudaria ou melhoraria alguma etapa? (NOVA ESCOLA, 2006, p.66).

O apelo à objetividade e à clareza provoca o professor, candidato ao prêmio, a pronunciar-se a respeito das relações existentes entre seus objetivos, a realidade na qual a escola está inserida, o perfil dos alunos e a comunidade. O detalhamento implica descrever onde a escola está localizada, quem são os alunos, se os pais atuam ou não na escola; como a escola toda se beneficiou da experiência, qual foi o desempenho dos alunos, e, por fim, a performance do próprio docente.

Nesses discursos, a escrita de si se explicita no ato de cada concorrente redigir a própria prática detalhadamente. Retomando Foucault,

percebe-se que reflexão e ocupação se tornam evidentes. Para descrever a prática realizada, é necessário ordenar as ideias e estruturar um texto claro, objetivo, ao mesmo tempo detalhado. A ocupação se expressa na redação da prática realizada e a subjetivação manifesta-se no relato da prática efetuada, pois remete o professor a olhar para si mesmo e modificar-se.

A escrita de si – exemplo do outro

Algumas formas de agir são apresentadas como modelos e como atitudes adequadas aos vencedores. O texto de Bencini (2006, p.47) exemplifica isso.

Tatiana, Ana Flávia e Daniel Vieira Helene, [...], não deixaram a organização de seus trabalhos nem a inscrição para a última hora. ‘Um bom projeto tem de ser bem pensado desde o começo. A inscrição serviu como **um importante balanço da minha prática**’, afirma Daniel. Portanto, comece desde já a se organizar. [...] (grifo nosso).

A forma como os docentes citados atuaram foi apresentada como decisiva e os tornou vencedores, segundo os autores da reportagem. Para confirmar a tese, apresenta-se o depoimento do professor Daniel, vencedor do prêmio de 2004. O destaque, na fala de Daniel, remeteu a vários aspectos, tais como: a organização, a inscrição e, principalmente, a elaboração do projeto. Daniel afirma que a redação do projeto possibilitou a realização de um balanço de sua prática docente, vemos aqui novamente um olhar para si .

O depoimento de Daniel, recortado e trazido para o texto publicado na revista, evidencia o processo de subjetivação, pois o ato da escrita possibilita o “olhar” do docente para si mesmo, atuando como cuidado de si. É neste sentido que afirmamos que as prescrições que emergem dos discursos da revista promovem o cuidado de si, por meio da escrita de si, pois percebemos que não se trata apenas de relatar as atividades realizadas, mas de efetuar um balanço da própria prática.

O incentivo ao ato da escrita é constante nos textos selecionados, como se pode notar na reportagem de Marangon (2007, p. 50),

Faltam pouco mais de dois meses para o início das inscrições para o Prêmio Victor Civita Educador Nota 10. [...] A fim de facilitar o envio de seu trabalho, **registre tudo o que você está realizando em sala de aula**¹³ – ou já realizou, caso a experiência tenha sido concluída em 2006. Nos anos anteriores, de acordo com os selecionadores, muitos professores se perderam ao descrever o trabalho. ‘Grande parte deles não deixou claro o que os estudantes aprenderam e como os conteúdos foram ensinados’, explica Regina Scarpa, [...]. É preciso lembrar que quem lê o relato não conhece você – o autor – ou o contexto em que sua escola está inserida. Por isso, seja bem específico.

Pode-se dizer que esta modalidade de escrita é um dos requisitos fundamentais para que o concorrente tenha a chance de vencer o concurso e de tornar-se um “docente nota 10”.

O ato de escrever sobre a própria prática, no entanto, comporta algumas prescrições bem definidas. Na reportagem, recomenda-se: “registre tudo o que você está realizando em sala de aula”. O registro escrito funciona, aqui, como elemento auxiliar da memória e, ao mesmo tempo, como forma de auto avaliação das ações praticadas em sala de aula. Trata-se de um efeito do discurso.

Pensar os efeitos do discurso, porém não implica imaginar a existência de intenções maquiavélicas do editor, mas, complexamente, considerar que o discurso tem várias consequências, neste caso, o efeito da escrita de si, por meio da auto reflexão. Isto significa dizer que as orientações dos editores de Nova Escola a respeito do concurso fazem mais do que orientar a produção de um projeto vencedor; apresentam o ato de escrever como meio de rever a prática docente conduzindo à crítica de si.

Na mesma reportagem, Marangon (2007, p.50) recomenda que o professor, “Registre os comentários dos alunos durante o processo, faça anotações bem detalhadas e guarde as produções da turma para que depois, olhando para elas, você possa analisar o progresso”. O docente é orientado a realizar o registro escrito da maneira mais detalhada possível. Os comentários e as produções dos alunos servem como evidência da ação realizada em sala de aula, atuando como meio que promove a auto reflexão,

¹³ Grifo nosso.

permitindo a análise do progresso dos alunos, ou seja, verificar as falhas e os acertos na ação do próprio docente. Por fim, Marangon (2007, p. 50) sugere que o professor deve “escrever suas impressões sobre o trabalho realizado, as dificuldades, as trocas de rota e as possíveis mudanças”. Notamos, claramente, que este discurso prescreve o ato da escrita como um exercício que promove a auto avaliação da prática docente e, também, um tipo de relação do sujeito consigo mesmo.

Na mesma reportagem, percebe-se a constituição de um sujeito que deverá desconfiar das lembranças e acreditar no registro escrito, Marangon (2007, p. 50) assevera,

Se confiar apenas na memória, é provável que você envie algo genérico, como: ‘o grupo se sentiu valorizado e se envolveu na execução das atividades propostas’. Mas o que foi aprendido? Para evitar isso, Regina sugere: Registre os comentários dos alunos durante o processo, faça anotações bem detalhadas e guarde as produções da turma [...].

O sujeito professor nota 10 exercita a escrita, anotando tudo. A descrição de sua prática revela especificidades do cotidiano de uma sala de aula, criando um efeito do real no relato.

Na edição de junho/julho de 2007, aparece uma longa explanação a respeito da organização de projetos competitivos com chances de vencer. Marangon (2007, p. 68) inicia a reportagem com o seguinte alerta: “Vale consultar o relatório geral dos selecionados sobre as experiências avaliadas no ano passado para escrever o relato de forma correta. [...]”. A revista disponibiliza aos concorrentes uma espécie de roteiro. Reproduziremos, aqui, algumas partes: da justificativa, dos objetivos, da metodologia, da avaliação e da auto avaliação. Na sequência do texto, Marangon (2007, p. 70) escreve o seguinte,

JUSTIFICATIVA Conte os motivos que levaram você a realizar o projeto ou sequência didática. Use como apoio a necessidade de aprendizagem da turma e não apenas os conteúdos da grade curricular ou dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **OBJETIVOS** A pergunta a ser respondida aqui é: **o que você queria que seus alunos aprendessem?** Relacione sempre do geral para o específico.

[...] METODOLOGIA O processo deve ser descrito passo a passo e de maneira cronológica. [...] **Para não errar, escreva** ‘os alunos pesquisaram na internet sobre...’, em vez de ‘pesquisar na internet sobre...’ Ainda nesta parte é importante informar quais os recursos didáticos e materiais foram utilizados (computador, CD-ROM, vídeo etc.) e a bibliografia consultada (livros, revistas, sites etc.) **AVALIAÇÃO (sua e de seus alunos)** Aqui não basta dizer que os estudantes se interessaram pelo trabalho. É preciso apontar o que eles aprenderam. Por exemplo: ‘No começo, a classe não conseguia diferenciar textos informativos de literários. Ao fim do projeto, todos identificavam e produziam textos desses gêneros.’ Para melhor ilustrar, é possível reproduzir trechos da produção dos alunos que revelam os avanços. **Outro quesito importante é analisar sua atuação.** Quais instrumentos você usou para avaliar a aprendizagem? Como lidou com os imprevistos? Faria algo diferente?). **AUTO-AVALIAÇÃO Atualmente, é considerado bom profissional aquele que além de fazer bem o próprio trabalho interage com a equipe, se mantém informado, frequenta cursos de formação continuada, é assíduo etc. Isso vale para todo profissional, inclusive para os trabalhadores da Educação. Conte como é você na sua escola.** (grifos nosso).

Podemos perceber que, ao longo da explanação, expressa-se a prática da escrita de si. O docente é orientado a descrever o trabalho que realizou em sala de aula e, principalmente, a descrever-se. No discurso da revista, nota-se que o professor, caso queira vencer, precisa consultar um modelo de práticas vencedoras. Tal modelo encontra-se nas edições anteriores. O item avaliação recebe destaque especial. Nos procedimentos apresentados, na reportagem, não basta escrever sobre o que os alunos aprenderam. O professor, especificamente, precisa deixar claro qual foi sua aprendizagem pessoal e, por fim, o mais importante, necessita proceder a auto avaliação. As prescrições apresentadas se explicitam no ato da escrita e, a nosso ver, acionam a relação do sujeito consigo mesmo, remetendo ao cuidado de si. Foucault menciona que esse cuidado é povoado de reflexões e de ações práticas.

A escrita de si, embora não seja assim identificada, é apresentada como uma técnica eficaz a ser adotada por quem deseja concorrer ao Prêmio.

Aplicando o que sugerem aos possíveis concorrentes, os autores não se restringem a uma escrita genérica. O detalhamento se dá por meio de exemplos retirados de falas colhidas junto a professores vencedores nos concursos precedentes.

O texto intitulado “Eu registro tudo”, publicado em março de 2008, ilustra a prática da escrita dos docentes vencedores. Após o título da reportagem, aparece a seguinte chamada: “Imagens, diários e produções de alunos contam a história de um projeto. Veja como a documentação pedagógica ajuda na análise dos trabalhos”. Nesta reportagem, enfatiza-se o ato da escrita. Além disso, incentiva-se os concorrentes a documentarem seus relatos. O editor apresenta a imagem de um professor vencedor, em primeiro plano, com uma foto na mão e um pequeno quadro, sobrepondo à imagem, com o seguinte texto “PERCURSO VISUAL O professor Rogério, de Belo Horizonte, guardou as fotos de cada etapa do projeto campeão”. O docente aparece sorrindo. Araújo (2008, p. 48) afirma,

Este rapaz sorridente na foto acima se chama Rogério Andrade Bettoni, é professor de Arte do Instituto Efigênia Vidigal, em Belo Horizonte, e foi um dos dez vencedores do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 em 2007. Na imagem ele exhibe, orgulhoso e feliz, uma das centenas de fotografias tiradas durante a realização do projeto campeão. O orgulho, obviamente, se refere ao resultado obtido por seu trabalho. Já a felicidade tem a ver com o fato de ter guardado inúmeros registros escritos, imagens e avaliações feitos ao longo do processo, além do produto final (os filmes realizados pelos alunos) (ARAÚJO, 2008, p. 48).

Pode-se dizer que a imagem indica, também, a fotografia como forma de registro, mas a reportagem atesta que Rogério foi vencedor por ter guardado inúmeros registros escritos e avaliações, além de fotos. Para os autores, a fotografia é importante na medida em que, “[...] **revela se o professor tem, de fato, o hábito de refletir sobre o próprio trabalho e analisar seu desempenho profissional**¹⁴”. A escrita é considerada como meio para que o docente possa refletir e analisar o próprio desempenho, caracterizando-se, assim, como uma prática de subjetivação. Trata-se de

¹⁴ Grifo nosso.

incentivar o sujeito a “olhar” para si mesmo, avaliando o desempenho profissional.

A reportagem acima foi montada intercalando-se os comentários do redator e a fala de Rogério. O professor confirma, ‘Eu registro tudo o que posso. Os filmes e os textos são ferramentas de análise do resultado das **minhas práticas**¹⁵ escolares’. O sujeito afirma que os materiais produzidos são usados para análise da própria prática.

Considerações

No decorrer deste estudo, procuramos demonstrar que um dos requisitos fundamentais para a participação de professores da Educação Básica, no concurso “Prêmio Victor Civita Educador Nota 10”, é o registro escrito das práticas desenvolvidas em sala de aula. Percebemos que existem regras para concorrer a premiação, dentre elas, a elaboração de um projeto que evidencie a aprendizagem dos alunos e do próprio professor. Notamos que o ato da escrita detalhada atua como uma técnica que resulta na constituição de subjetividades, pois não se trata somente de produzir um relato da prática, mas expressar quais foram as transformações observadas em relação aos alunos e a própria prática.

Ressaltamos que, no período que antecede às inscrições ao concurso, Nova Escola orienta os possíveis concorrentes a redigir seus projetos. A clareza, a objetividade, o detalhamento de cada etapa, a avaliação e a auto avaliação são requisitos postos como essenciais para que um projeto seja vencedor. Porém, mais do que um projeto com possibilidades de vencer, o que se percebe, claramente, nos discursos, é o ato da escrita, ativando os processos de reflexão, auto reflexão e reavaliação da prática pedagógica. Os editores e repórteres da revista incentivam a descrição minuciosa das atividades realizadas e a comprovação de cada ação realizada por meio da documentação. A produção e a execução do projeto para concorrer ao “Prêmio Victor Civita professor Nota 10” será a motivação para que o professor reveja suas ações, corrija rotas, elabore novas propostas de atividades e, sobretudo, avalie-se constantemente. Os editores e repórteres trazem para os textos falas de alguns docentes que confirmam estes discursos, como, por exemplo, na seguinte passagem, ‘Eu registro tudo o que posso. Os filmes e os textos são ferramentas de análise do resultado das **minhas práticas**¹⁶ escolares’. ‘Um bom projeto tem de ser bem pensado

¹⁵ Grifo nosso.

¹⁶ Grifo nosso.

desde o começo. A inscrição serviu como um importante balanço da minha prática', afirma Daniel. Tais depoimentos são veiculados nas reportagens.

O ato de registrar cada uma das situações, vivenciadas em sala de aula, garante, segundo Nova Escola, a revisão do desempenho dos alunos e, principalmente, a avaliação da atuação docente. Concluimos que, a subjetivação se evidencia no ato de "re-olhar"¹⁷ a própria prática e de corrigir-se, Daniel, por exemplo, comentou que o registro permitiu a realização do balanço da própria prática, enquanto Rogério diz que o registro escrito e a documentação serviram como meios para analisar a própria prática.

Foucault lembra que, na Grécia e em Roma, o registro escrito das ações realizadas, durante o dia, eram utilizadas para verificar se tudo aquilo que estava previsto fora, de fato, realizado. Além disso, permitia a reflexão sobre cada ato e comportamento. Menciona, ainda, que o cuidado de si está permeado por reflexões e ações. Com as devidas ressalvas, respeitando-se o contexto Greco-romano, isto também, pode ser percebido nas prescrições da revista para os candidatos à premiação e nos depoimentos dos docentes vencedores.

Referências

ARAÚJO, Paulo. Sua escola também ser premiada. *Nova Escola*, São Paulo, ano XXI, n. 199, jan/fev, 2007.

_____. Eu registro tudo. *Nova Escola*, São Paulo, ano XXIII, n. 210, mar, 2008.

BENCINI, Roberta, Eles venceram. Agora chegou sua vez. *Nova Escola*, São Paulo, ano XXI, n. 198, dez, 2006.

CHIAROTTI, Tiziano Mamede. *O patrimônio histórico edificado como um artefato arqueológico*: uma fonte alternativa de informações. Disponível em: <http://revistas.ucg.br/index.php/habitus/article/viewFile/61/61>. Acesso em: 13 out 2014.

Disponível em: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/tecnicas.pdf>.

¹⁷ A subjetivação se explicita também na relação professor atualizado, desatualizado, contemporâneo e tradicional. Na seleção do tema para projeto, entre outros aspectos.

Acesso. 13 out 2014.

_____. *Aula de 10 de março de 1982*. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. *A escrita de si*. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 2. ed. Portugal: Vega Passagens, 1992.

_____. *História da sexualidade vol. 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Nova Escola. E seu projeto já está pronto? São Paulo, ano XXI, n.193 jun/julh, 2006.

_____. A hora e a vez do professor. São Paulo, ano XIII, n.14, ago, 1998.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, Michel. *As técnicas de si*.

GENTIL, Mônica Salles. *Revistas da área da educação e professores – interlocuções*. 160 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas S.P., 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000378392&fd=y>
Acesso em: 13 out 2014.

MARANGON, Cristiane, Este troféu pode ser seu. *Nova Escola*, São Paulo, ano XXII, nº 203, 2007.

_____. Registre suas aulas desde já. *Nova Escola*, São Paulo, ano XXII, n.

201, 2007.

SILVEIRA, Fernanda, R. da. *Um estudo das capas da revista Nova Escola: 1986-2004*. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas S.P., 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000380842>. Acesso: em 13 out 2014.

SMOLKA, Ana I. B; GENTIL, Mônica Salles. *Dois revistas, três artigos, múltiplas vozes: um estudo sobre modos de dizer e posições sociais em textos para professores*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n63/22594.pdf>. Acesso em: 13 out 2014.

Data de recebimento: 16.06.2014

Data de aceite: 20.10.2014

O QUE REVELAM OS CADERNOS DE ALUNOS SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

WHAT DO THE STUDENTS NOTEBOOKS REVEAL ABOUT THE LEARNING OF MATHEMATICS IN THE 1ST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

Anne Harumi Mizuguchi Nakazawa¹
Rute Cristina Domingos da Palma²

RESUMO: Nesta pesquisa, caracterizada como um estudo de caso buscou-se compreender o que e como ensinam matemática professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Para caracterizar e compreender as práticas pedagógicas optou-se por observar as aulas, entrevistar as professoras e proceder à análise de cadernos de classe de alunos do 1º ano de duas escolas da rede pública de ensino durante um ano letivo. Neste texto, apresenta-se a análise realizada nos cadernos. Os dados indicam que os conteúdos matemáticos registrados com maior frequência nos cadernos foram número natural e as operações fundamentais. Os registros foram propostos pelo professor, e não há produções espontâneas das crianças nos cadernos. Os exercícios que contemplam número natural se caracterizam pela ênfase na associação, repetição e memorização. Os resultados da pesquisa indicam que, nas turmas investigadas, o ensino da matemática no 1º ano não considera as características da infância nem a matemática como produção humana.

PALAVRAS-CHAVE: matemática, cadernos, 1º ano, ensino fundamental.

ABSTRACT: In this research, characterized as a case study, it was aimed to comprehend what and how do teachers teach mathematics in the 1st year of Elementary School. To characterize and comprehend the pedagogical practices, it was chose to observe the classes, interview the teacher and proceeding with the analysis of the classroom notebooks of the students of the 1st year of the public school during one school year. In this text, we present the analysis made in the notebooks. The data shows that the mathematics content registered with the most frequency were Natural Numbers and the Fundamental Operation. The registers are proposed by the teacher and there are not any spontaneous

¹ Mestre em Educação. Instituto de Educação Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá- MT, Brasil. anneharumi@hotmail.com

² Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil. rutecristinad@gmail.com

productions of the children in these notebooks. The exercises that contemplate natural number are characterized by the emphasis in association, repetition and memorization. The results of the research show that in the classroom that were investigated the teaching of mathematics in the 1st year do not consider the characteristics of the childhood and the mathematics as a human production.

KEYWORDS: mathematics, notebooks, 1st year, elementary school.

Introdução

Em nossa pesquisa, interessava-nos investigar como a matemática está sendo apresentada às crianças de 6 anos que cursam o 1º ano do Ensino Fundamental. A inserção da criança com 6 anos no ensino obrigatório atende a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005), que modificou o artigo 6º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A duração de nove anos para o Ensino Fundamental foi sancionada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006).

As orientações oficiais apontam que, embora muitas crianças que estão ingressando no Ensino Fundamental já venham frequentando instituições escolares de Educação Infantil, a entrada no Ensino Fundamental requer novos desafios, principalmente pedagógicos, uma vez que não se devem transferir conteúdos e atividades da clássica 1ª série, mas propor uma nova estrutura de organização de conteúdo. Desse modo, para atender as especificidades dos anos iniciais, em especial o primeiro ano, a proposta pedagógica deve ser revisada, utilizando elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, pois a inclusão da criança de 6 anos requer planejamento e uso das diretrizes norteadoras, para o atendimento integral a ela (BRASIL, 2004).

Kramer (2007) afirma que, para atender as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, se faz necessário considerar a etapa da vida que elas estão vivenciando, a infância. Destaca que a imaginação, a fantasia, a criação e a brincadeira são específicas desta etapa da vida. Para a autora, a infância deve ser entendida como categoria social, pois nasce de um grupo em que as práticas sociais interferem em suas ações; e como categoria da história humana, na medida em que existe uma "história humana porque o homem tem infância" (KRAMER, 2007, p. 15).

A autora afirma ainda que comumente se separam Educação Infantil

e Ensino Fundamental. Porém, essas duas etapas de escolarização são indissociáveis e, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Portanto, concordamos com a autora, quando defende que o trabalho pedagógico nos primeiros anos do Ensino Fundamental deve considerar a singularidade da infância, o direito a brincar, a experiência com a cultura e, sobretudo, deve ver a criança como criança e não apenas como aluno.

Para Moreno e Paschoal (2009), deve-se compor uma nova estrutura curricular, de modo que a infância continue fazendo parte da vida da criança, pois a prática tem demonstrado que, ao entrar na escola, a infância é deixada na pré-escola. Portanto, a ideia não é unificar o conteúdo da pré-escola e da primeira série, mas compor um currículo que atenda esta faixa etária. As autoras apontam questões importantes no processo de ampliação do ensino, como a não transferência e não antecipação dos conteúdos; a reorganização do tempo e do espaço escolar, atendendo as particularidades biológicas, sociais e históricas das crianças; a articulação com o ano anterior; o desenvolvimento e a formação profissional, por meio de grupos de estudos, oficinas pedagógicas, visitas às escolas infantis e do Ensino Fundamental.

Como já apontamos aqui, o trabalho pedagógico com o 1º ano do Ensino Fundamental apresenta muitos desafios e muitos questionamentos. Entretanto, especificamente interessa-nos compreender: o que se ensina e como se ensina matemática no 1º ano? O que revelam os cadernos de classe sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com a matemática?

Neste contexto, é importante esclarecer como compreendemos a matemática no contexto escolar. Item de que trataremos a seguir.

A matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental

Pautados em uma perspectiva histórico-cultural, concebemos a matemática como essencial para o desenvolvimento humano e necessária para a constituição do sujeito, pois “a matemática é um destes instrumentos criados pelo homem para satisfazer as suas necessidades instrumentais e integrativas” (MOURA, 2007, p. 43).

Desde cedo, a criança se vê envolvida em situações que lhe oportunizam desenvolver as primeiras noções matemáticas. Estas ocorrem nas interações que estabelece com seus pares e com o ambiente, ampliando a compreensão das relações que desenvolvem com o mundo, isto é, permitem-lhes pertencer a uma cultura. Nesse sentido, concordamos com

Moura (2007), quando afirma que a matemática deve ser concebida como um produto cultural, e a infância, como uma condição histórico-cultural do sujeito que aprende.

Com a inserção das crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental, o processo educativo também necessita ser concebido e desenvolvido de modo a atender as particularidades dessa faixa etária, para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental seja conduzida respeitando a singularidade da infância.

O documento *Acervos complementares: as áreas de conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental* (BRASIL, 2009, p. 24) afirma que a matemática nos anos iniciais deve permitir "uma introdução da criança ao pensar matemático, com motivação e sem rupturas [...], iniciar o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos, sem formalizações nem definições precoces". Também aponta que a matemática deve ser trabalhada de maneira a contemplar os diferentes conteúdos matemáticos, relacionando-os às diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, concebemos que o professor deve criar condições para que a criança tanto manifeste as noções matemáticas já aprendidas como possa ampliá-las a partir de situações significativas que envolvam o lúdico e as interações entre as crianças e os adultos (professor, pais, comunidade) e as crianças e seus pares, mediadas por instrumentos e signos. Ao ampliar o campo de experiências das crianças, valorizando a criatividade, o jogo simbólico, a resolução de situações problemas, a argumentação, os diferentes processos de comunicação (oralidade, registros pictográficos, a escrita), podemos oportunizar às crianças compreender, vivenciar, interagir e comunicar-se matematicamente a partir do contexto em que estão inseridas.

Um dos instrumentos mediadores comumente utilizados nas aulas de matemática pelos alunos nos anos iniciais são os cadernos de classe. Grandes ou pequenos, de capa dura ou não, eles se fazem presentes. Nessa perspectiva, consideramos o caderno escolar um dos materiais pedagógicos mais utilizados na escola. Trazem, em suas folhas, marcas do processo de ensino-aprendizagem, podendo nos auxiliar em nossa investigação sobre o que e como as professoras ensinam matemática no 1º ano.

O caderno escolar

Segundo Viñao (2008), o caderno escolar, no sentido estrito, consiste num conjugado de folhas encadernadas ou costuradas em forma de livro, que dão origem a uma unidade utilizada para fins escolares. Para um conceito mais amplo, incluem-se os trabalhos realizados pelos alunos em folhas soltas que serão reunidas posteriormente.

Nesta pesquisa, consideramos como material de análise os cadernos em que os alunos realizaram as suas anotações, copiaram e resolveram atividades propostas pela professora, podendo conter, ou não, folhas soltas, respondidas pelos alunos.

A história indica que as modificações ocorridas na estrutura física dos cadernos, bem como na sua função no contexto escolar, estão relacionadas a um determinado momento histórico, tornando o caderno “um produto da cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares” (VIÑAO, 2008, p. 22).

Concordamos com Chartier (2007, p. 13): o caderno fornece “testemunhos insubstituíveis a respeito dos exercícios escolares, das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos no contexto da sala de aula” e, portanto, possibilita-nos compreender os processos históricos e pedagógicos do cotidiano escolar.

Para Santos e Souza (2005, p. 302), os cadernos imprimem “características à dinâmica escolar. Possibilitam o acompanhamento e o controle do desenvolvimento e da aprendizagem de um aluno, o registro de informações quanto aos conteúdos ensinados”. Portanto, são considerados fonte importante tanto para o professor quanto para o pesquisador, pois expõem aquilo que o aluno fez e o que não fez, de que forma foi feito e quais foram os erros e os acertos. Possibilitam ao pesquisador examinar conteúdos, métodos, avaliações que, em conjunto com outras fontes, expressam o cotidiano escolar.

Gvirtz (2005) também destaca que o caderno é um suporte físico que registra a produção escolar, podendo ser utilizado como objeto de estudo dos conteúdos, além de nos fornecer informações sobre o processo escolar.

Concordamos com Viñao (2008) que é errôneo considerar o caderno

como cópia fiel e exata do cotidiano escolar, pois nem tudo se encontra nas folhas dos cadernos, como, por exemplo, as intervenções orais e gestuais do professor e dos alunos, o modo como se manifestam as relações, o ambiente e o clima da sala de aula. Desse modo, é importante utilizar outras fontes para a pesquisa, além dos cadernos, como a proposta pedagógica, entrevistas com professores e alunos e os planejamentos dos professores.

Metodologia da pesquisa

Para responder a nossa pergunta de investigação, desenvolvemos um estudo de caso qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Participaram da pesquisa duas escolas públicas municipais que atendem o 1º ciclo do Ensino Fundamental, as quais denominamos de escolas A e B. Para a coleta de dados, observamos durante um semestre a prática pedagógica de uma professora da escola A e de uma professora da escola B, que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental. A sala da professora da escola A tinha 23 alunos e a da escola B, 21 alunos.

Além disso, analisamos os cadernos dos alunos do período letivo de 2013. Nas duas escolas, o caderno escolar é utilizado tanto para as tarefas de classe, como para a realização da tarefa de casa. Optamos, como critério, por selecionar, de cada escola, três cadernos de alunos que frequentavam as aulas regularmente e que possuíam os registros do ano letivo completo. Sendo assim, nosso material de análise totalizou seis cadernos que continham o registro das aulas de matemática.

Para a análise de cunho qualitativo-interpretativo, procedemos à leitura exaustiva dos cadernos, das anotações das observações de sala de aula e das falas das professoras, que quando se fizeram necessárias foram utilizadas, para situar ou expressar o movimento de produção dos registros expressos nos cadernos.

A análise dos cadernos de classe de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental

A leitura dos cadernos de classe dos alunos, associada à observação, possibilitou-nos caracterizar os registros das aulas de matemática quanto ao contexto de produção dos registros dos cadernos; aos conteúdos matemáticos; aos exercícios e suas características; e ao estilo de correção realizado pelas professoras.

O contexto de produção dos registros dos cadernos

Para compreendermos como os registros foram produzidos, é necessário situar o contexto de atuação das professoras. As duas escolas selecionadas para a nossa investigação adotam o regime de ciclos de formação. O documento de orientação do município de Cuiabá, *Escola Sarã* (2000), afirma que, para a educação organizada em ciclos, é necessário que o ensino se aproxime dos problemas e das particularidades da comunidade. E, para isso, é importante a participação da comunidade escolar na elaboração do currículo da escola. Além disso, a proposta do município e o projeto político-pedagógico da escola propõem, no regime de ciclos de formação, um planejamento coletivo.

Entretanto, esse movimento coletivo e colaborativo entre os diferentes atores, expresso nos documentos, não ocorre nas escolas pesquisadas na dimensão que as professoras acreditam ser necessário. As professoras, em entrevista, afirmam planejar sozinhas, sem apoio da equipe pedagógica da escola e da Secretaria de Educação Municipal. Além disso, destacam que participam de muitos cursos de formação continuada simultaneamente. E que o tempo para planejar e avaliar os processos de aprendizagem e do ensino vem se restringindo cada vez mais.

Nas duas escolas participantes da pesquisa, as aulas não são desencadeadas a partir de um tema ou projeto, ao invés disso, há horários específicos para que o professor desenvolva, por exemplo, as aulas de matemática.

Em relação a estas, observamos que, na escola A, a maioria dos exercícios eram impressos. Por isso, os alunos pouco escreviam nos cadernos. Registravam a data na própria folha impressa. A professora iniciava o exercício, distribuindo as folhas aos alunos e, posteriormente, realizava a explicação oral, exemplificando na lousa, caso necessário. Colava a folha nos cadernos dos alunos e somente retomava a explicação do exercício, caso surgissem muitas dúvidas.

Na escola B, os exercícios foram propostos aos alunos ora em material impresso, ora copiados da lousa. Para os exercícios impressos, a professora iniciava distribuindo as folhas, explicava oralmente utilizando a lousa e, em seguida, os alunos iniciavam a resolução das atividades. Caso a maioria dos alunos não compreendesse, explicava oralmente, utilizando outros exemplos ou o primeiro item da atividade. Para os exercícios copiados

da lousa, a professora iniciava com a escrita do cabeçalho e seguia os mesmos procedimentos dos exercícios impressos. Vale ressaltar que ela desenvolvia, por vezes, atividades com jogos. Os registros escritos, como os pontos alcançados, eram registrados na lousa pela professora e copiados no caderno pelos alunos.

Os dados indicam que os registros matemáticos que constam nos cadernos dos alunos das duas escolas são referentes apenas a exercícios propostos pelas professoras. Não há registros espontâneos dos alunos, que revelem as estratégias pessoais ou o movimento de aprendizagens de um conceito.

A seguir apresentaremos aspectos investigados nos cadernos: os conteúdos, as características dos exercícios e a correção dos exercícios.

Conteúdos matemáticos presentes nos cadernos

Ao analisar “o que se ensina de matemática”, um dos primeiros dados obtidos é que a matemática no primeiro ano é relegada a um plano secundário no desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras, uma vez que, como ressaltaram, a ênfase no 1º ano do ensino fundamental se centra no processo de alfabetização da língua materna.

Em relação aos conteúdos matemáticos, tomando como referência os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), constatamos, ao analisar os cadernos, que, em média, 70% dos exercícios propostos nas duas escolas estão relacionados aos conteúdos de números naturais. O conteúdo “Sistema de Numeração Decimal” apresentou-se em 1% na escola A e 0% na escola B. Quanto aos conteúdos grandezas e medidas, a escola A propôs 4% e a escola B, apenas 1%; e os relacionados a espaço e forma contabilizaram 3% na escola A e 6%, na escola B. Contabilizamos 2% para a escola A e nenhum exercício na escola B, nos conteúdos relacionados a tratamento de informação.

Sobre os exercícios que abordam os conteúdos de operações com números naturais, a escola A propôs 36 exercícios, que equivale a 17% do total das atividades propostas ao longo do ano letivo – diferentemente da escola B, que ofereceu 21 exercícios, equivalendo a 22% do total de atividades propostas no ano letivo. Esses dados estão expostos na Tabela 1.

Tabela 1 – Conteúdos matemáticos expressos nos cadernos de classe dos alunos

CONTEÚDO	ESCOLA A		ESCOLA B	
	Quant. de exercícios	Quant. em %	Quant. de exercícios	Quant. em %
Números Naturais	152	73%	69	71%
Sistema de Numeração Decimal	3	1%	0	0%
Grandezas e Medidas	8	4%	1	1%
Espaço e Forma	5	3%	6	6%
Operações com Números Naturais	36	17%	21	22%
Tratamento de Informação	4	2%	0	0%
TOTAL	208	100%	97	100%

Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Os dados da Tabela 1 nos mostram que os conteúdos mais enfatizados foram os números naturais, denotando que as professoras estabelecem maior importância na aprendizagem de números e escrita do numeral neste ano escolar. O conteúdo de operações com números naturais obteve aproximadamente 20% do total das atividades, o que significa que, após o ensino dos números, a ênfase recai nas operações fundamentais. Parece-nos que na prática se concretiza a premissa de que, nos anos iniciais, os alunos devem aprender a escrever os numerais e fazer contas.

Concordamos que o cálculo é parte integrante da matemática e surgiu concomitantemente com a construção do número e o seu registro. O homem, ao registrar a quantidade de seus animais no final do dia, já estava realizando as primeiras operações de adição. Sendo assim, aprender o cálculo de modo isolado não possibilita ao aluno o contato com as ideias e os modos de pensar e, sobretudo, “não garante que eles sejam capazes de mobilizar os conhecimentos relevantes quando tiverem que enfrentar mesmo as situações problemáticas mais simples surgidas num contexto diferente” (ABRANTES; SERRAZINA; OLIVEIRA, 1999, p. 18).

Os dados levantados a partir do caderno dos alunos nos mostram que as escolas não priorizam o trabalho com o Sistema de Numeração Decimal (SND). Entretanto, consideramos de suma importância o ensino deste conteúdo. As crianças conseguem operar com o sistema de numeração na medida em que o compreendem. Muitas “dificuldades” atribuídas às

operações aritméticas estão, na realidade, associadas à não compreensão do sistema de numeração decimal. Apesar de o SND também ser compreendido a partir das operações aritméticas, não há registros nos cadernos e não observamos nenhuma aula em que a professora tivesse explorado tal situação.

Além disso, os conteúdos de grandezas e medidas, espaço e forma e tratamento de informação não foram explorados. Ao enfatizar o ensino de certos conteúdos em detrimento de outros, as professoras não possibilitam aos alunos ampliar os conhecimentos matemáticos e estabelecer as relações necessárias para a resolução das situações problemas que se apresentam cotidianamente.

Apresentaremos a seguir a análise das características dos exercícios propostos.

Características dos exercícios propostos

Como já mencionamos, o conteúdo mais apresentado aos alunos foi números naturais. Sendo assim, nos deteremos na análise das características e do desenvolvimento dos exercícios propostos. Dos exercícios que envolviam o conteúdo números naturais, o que mais incidiu na escola A e B foi a correspondência entre o número e a quantidade; a complementação da sequência numérica e a escrita de numerais, conforme demonstramos na Tabela 2.

Tabela 2 – Exercícios que envolviam Números Naturais

EXERCÍCIOS	ESCOLA A	ESCOLA B
	Quant.	Quant.
Corresponder número a quantidade	62	32
Escrever número por extenso	2	5
Completar sequência numérica	37	21
Escrever os numerais	47	9
Completar com o sucessor e antecessor	4	2
TOTAL	152	69

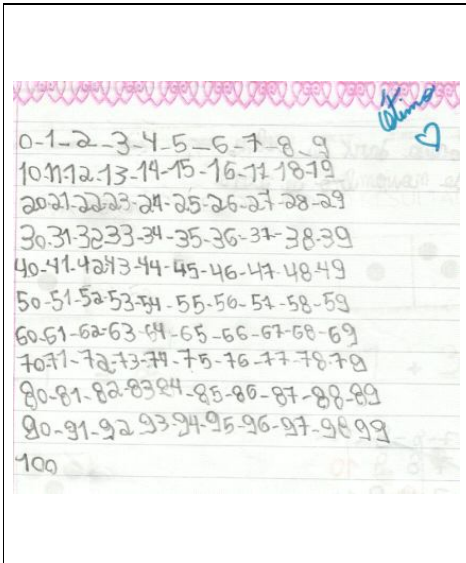
Fonte: Dados obtidos a partir da análise dos cadernos.

Os exercícios de correspondência entre número e quantidade, escrita dos numerais e complementação da sequência dos numerais

aparecem com muita frequência. Este dado revela uma concepção de que a criança aprende o número pela repetição de sua escrita ou pela associação entre desenhos de quantidades e os respectivos numerais.

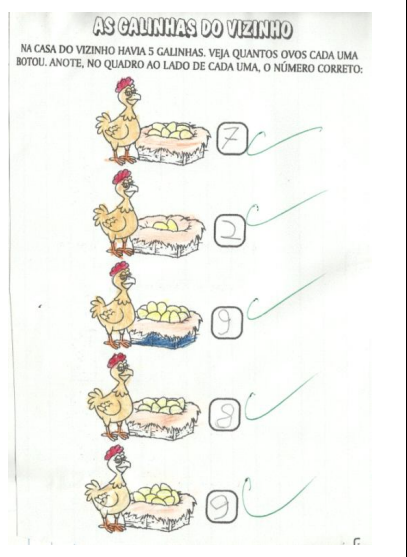
Apresentaremos, a seguir, na intenção de exemplificar, duas atividades propostas recorrentemente pelas professoras.

Figura 1: Atividade proposta pela professora B -A escrita dos numerais



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

Figura 2:Atividade proposta pela professora A - A associação entre as quantidades e o numeral



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

A atividade da Figura 1 foi frequentemente apresentada pelas professoras. Os alunos eram orientados a escrever os numerais de 1 a 50 ou de 1 a 100, sem nenhuma discussão posterior acerca do exercício realizado. Durante a pesquisa, constatamos que, diante deste exercício, alguns alunos escreveram os numerais e outros não.

A professora, ao trabalhar atividades desta natureza, pode proporcionar aos seus alunos analisar as regularidades do sistema de numeração. A partir de uma tabela com a escrita dos numerais até cem, a professora pode solicitar que as crianças investiguem a regularidade nas linhas e nas colunas, os acréscimos e decréscimos; que observem e identifiquem a sequência, os números sucessores e antecessores; ou que analisem a diferença na escrita dos numerais 23 e 32, por exemplo.

A atividade da Figura 2 pode ser considerada como uma simples atividade de registrar o numeral referente à quantidade, que pouco possibilitou aos alunos torná-la significativa para a sua aprendizagem, na medida em que se configura numa atividade mecânica, sem o uso de problematizações e estratégias pessoais de resolução.

Em relação ao conteúdo de números naturais, não observamos nenhuma atividade em que as crianças tivessem que controlar e realizar o registro das quantidades por si mesmas. As atividades são dirigidas para que as crianças aprendam a escrita dos numerais indo-arábicos a partir dos exercícios acima descritos.

A análise da incidência das características das atividades apresentadas no caderno dos alunos indica uma visão de conhecimento que precisa ser transmitido e não elaborado ou (re)criado pelos alunos. Podemos pressupor que o modo como as professoras ensinam desconsidera o que as crianças já conhecem sobre os números, a gênese e a historicidade do conceito, o processo investigativo e a autonomia.

A professora, ao abordar o conteúdo de números naturais, pode potencializar a aprendizagem deste conteúdo por meio de atividades que desencadeiem a necessidade do controle e do registro da quantidade e, ainda, que considerem o processo de construção do conceito, para que, desse modo, a criança possa vivenciar, a partir de situações intencionalmente planejadas, o movimento de criação do conceito.

As correções realizadas pelas professoras

No período de observação, constatamos que as professoras realizavam a correção coletiva no quadro. Os alunos que ainda não tinham terminado a resolução dos exercícios, geralmente deixavam de realizar as suas produções e copiavam do quadro as respostas corretas. Os primeiros alunos a concluir os exercícios procuravam as professoras para ganhar “parabéns”.

A partir das observações e das análises dos cadernos, parece-nos que o movimento de correção dos exercícios realizados visa verificar os resultados obtidos pelos alunos. O momento de socialização das produções deve ser considerado como mais um momento de aprendizagens para alunos e professor. Incentivar o aluno a analisar o que produziu, a apresentar e a discutir com os colegas as suas produções propicia o desenvolvimento da argumentação, a troca de experiências e a aprendizagem de novas

estratégias. Além disso, esse processo oportuniza ao professor melhorar a sua proposta pedagógica, à medida que avalia como o aluno resolveu o exercício, que estratégia utilizou, como expressa a solução encontrada e que aspectos merecem ser destacados em suas ações. (PALMA; DARSIE, 2013).

Algumas considerações

Ao analisar o caderno de classe de alguns alunos, procuramos investigar o que e como se ensina matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental e refletir sobre aspectos que precisam ser melhorados em relação à prática pedagógica da matemática.

As considerações acima não intencionam “rotular” as práticas escolares das professoras participantes da pesquisa, mas analisá-las, de modo que possamos construir significados acerca do objeto de nossa pesquisa. Entendemos que as práticas escolares das professoras são constituídas a partir da história de vida pessoal e profissional, de suas experiências acadêmicas e do contexto de atuação em que estão inseridas.

Os dados indicam que os conteúdos mais enfatizados são números naturais, seguidos das operações com números naturais; e que outros conteúdos matemáticos praticamente não são trabalhados. Os registros e as observações das aulas não revelam atividades ou procedimentos, por parte das professoras, que possibilitassem aos alunos perceber e explorar diferentes conteúdos matemáticos em uma mesma situação.

A partir dos dados, podemos dizer que os conceitos matemáticos não são trabalhados considerando a sua gênese e historicidade. A dimensão do conhecimento matemático, como atividade humana e patrimônio cultural que vem contribuindo na resolução de problemas, não está presente nas práticas escolares analisadas. Parece-nos que as professoras não têm compreensão da forma como os conhecimentos matemáticos são produzidos historicamente e tampouco da sua dimensão social e cultural.

Os dados acima mencionados pressupõem que as crianças do primeiro ano já estejam metodicamente inseridas no Ensino Fundamental e que os conteúdos sejam trabalhados de forma a desconsiderar a imaginação, a fantasia, a criação e o lúdico, que são características desta fase da vida.

Entendemos ser necessário proporcionar aos alunos outras maneiras de contar, operar e medir, potencializando o desenvolvimento da

autonomia e do raciocínio lógico, a tomada de decisões, a compreensão da conexão da matemática com outras áreas do conhecimento, a resolução de problemas cotidianos, a sensibilidade estética e o pensamento criativo dos alunos.

Desse modo, acreditamos ser necessário um maior aprofundamento nos estudos referentes ao ensino e à aprendizagem de matemática, por parte dos professores que atuam nos anos iniciais, mas, em especial, no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois concebemos que o trabalho a ser realizado com a matemática deve estar articulado com as características da infância.

Nesse sentido, podemos considerar que as trajetórias escolares e acadêmicas das professoras parecem não ter possibilitado que adquirissem os conhecimentos necessários para ensinar de maneira diversa daquela aprendida por elas. Parece-nos, também, que as aulas propostas estão impregnadas da prática de copiar os exercícios do livro didático. Além disso, o contexto de atuação das professoras não se mostrou profícuo para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das práticas escolares. É fundamental, portanto, que as professoras tenham a possibilidade de inserir-se em processos formativos que proporcionem compreender e atribuir sentido ao conhecimento matemático que precisam ensinar a seus alunos. E que a escola em que atuam encaminhe a Proposta Político-Pedagógica de maneira coletiva e colaborativa, em que as discussões sobre o currículo, o planejamento, os processos de ensinar e aprender nos anos iniciais se façam presentes.

Referências

ABRANTES, Paulo; SERRAZINA, Lurdes; OLIVEIRA, Isolina. *A matemática na educação básica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*, Brasília MEC/SEF. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

_____. *Lei nº 11.114*, de 16 de maio de 2005. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da

Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2005. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 15 maio 2012.

_____. *Lei nº 11.274*, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 15 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares*: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859>. Acesso em: 21 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

CHARTIER, Anne-Marie. Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v.16, n. 32, p. 13-33, set./dez. 2007. Disponível em: <http://ie.ufmt.br/revista/arquivos/ED_32.pdf>. Acesso em: 30 out. 2013.

CUIABÁ. Secretaria de Educação. *Escola Sarã – Cuiabá nos ciclos de formação*: na política educacional do presente, a garantia do futuro, Cuiabá: SME, 2000.

GVIRTZ, Silvina. *Do currículo prescrito ao currículo ensinado*: um olhar sobre os cadernos de classe. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859>. Acesso em: 21 dez. 2011.

MORENO, Gilmara L.; PASCHOAL, Jaqueline D. A criança de seis anos no Ensino Fundamental: considerações iniciais. In: BRANDÃO, Carlos da F.; PASCHOAL, Jaqueline D. *Ensino Fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula*. São Paulo: Avercamp, 2009.

MOURA, M. O. de. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M. da R.; AZEVEDO, M. da G. *Educação matemática na infância: abordagens e desafios*. Gaia: Gailivro, 2007.

PALMA, Rute Cristina D. da; DARSIE, Marta Maria P. Resolução de problemas matemáticos no contexto escolar: o vivenciado e o proposto. In: DARSIE, Marta Maria; PALMA, Rute Cristina D. da (Org.). *Resolução de problemas: algumas reflexões em Educação Matemática*. Cuiabá, EdUFMT, 2013.

SANTOS, Anabela A. C.; SOUZA, Marilene P. R. de. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? *Psicologia escolar e educacional*, v. 9, n. 2, p. 291-302, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/producao-cientifica/7244/cadernos-escolares-registra-contexto-/>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina V. (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

Data de recebimento: 30.09.2014

Data de aceite: 11.12.2014

O ITINERÁRIO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE SÃO PAULO

THE PATH OF PHILOSOPHY IN SECONDARY EDUCATION CURRICULUM OF SÃO PAULO

Genivaldo de Souza Santos¹
José Antônio Leandro filho²
André Santiago Baldan³

RESUMO: Com o retorno da Filosofia para o ensino médio, muitos desafios foram postos à pesquisa e à *práxis* escolar, que necessitam de investigações sistemáticas, assumindo como objetos de conhecimento o *ensino de Filosofia*. Tradicionalmente identificada como um conhecimento emancipador, no contexto escolar ela é limitada por questões curriculares, que provocam a redução de seus sentidos. Pretendemos promover uma reflexão acerca dos desafios que a presença da Filosofia no contexto escolar nos coloca, interpellando a história da inserção do ensino de Filosofia no Brasil, propondo a questão: do ponto de vista histórico, qual(is) sentido(s) prevaleceu(ram) no ensino de Filosofia no Brasil? O acúmulo de teorias e o manejo de conceitos filosóficos clássicos, circunscritos à sua história ou o sentido emancipatório e transformador que a reflexão filosófica pode desencadear? Metodologicamente, a hermenêutica dos textos selecionados nos serviu de estratégia na produção de sentido para a inserção do ensino da Filosofia no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Filosofia, currículo, escola.

ABSTRACT: With the return of philosophy to high school, many challenges were put to research and educational praxis, we need systematic investigations, taking as objects of knowledge teaching philosophy. Traditionally identified as an emancipatory knowledge in the school context it is limited by curricular issues, which cause reduction of their senses. We intend to promote reflection on the challenges that the presence of philosophy in the school context puts us interpellating the history of integration of the teaching of philosophy in Brazil, proposing the question of the historical point of view, which one (s) order (s) prevailed (ram) in the teaching of philosophy in Brazil? The accumulation of theories and management of classical

¹ Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. fratellogenivaldo@gmail.com

² Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Docente da SEE/SP. Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. z2antonio@hotmail.com

³ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. Docente da SEE/SP. Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. andre_baldan@hotmail.com

philosophical concepts, confined to their history or emancipatory and transformative sense that philosophical reflection can trigger? Methodologically, the hermeneutics of selected texts was our strategy in the production of meaning for entering the teaching of philosophy in Brazil.

KEYWORDS: Teaching of Philosophy, curriculum, school.

Considerações iniciais

A história da disciplina de Filosofia no currículo brasileiro teve seu início com a chegada dos Jesuítas em 1553, atrelada na alfabetização/catequese dos indígenas e dos filhos dos primeiros colonos. Em um segundo momento, no século XVIII, inspirado pelos ideais iluministas, os jesuítas foram destituídos de suas funções educativas em Portugal e nas colônias por Marquês de Pombal. Outrossim, a Filosofia deixou de servir como disciplina catequética, entretanto, era limitada aos textos clássicos.

Com o passar do tempo a Filosofia foi perdendo espaço na educação brasileira e, em 1968, foi retirada oficialmente do currículo pela Lei de Diretrizes e Bases 5.692/72. Após o fim da ditadura militar, no ano de 1985, tentativas foram feitas para que ela retornasse para o currículo nacional. Uma delas foi no ano de 2001, aprovada pelo Congresso Nacional, mas vetada pelo presidente em exercício. Apresentada novamente, seu retorno oficial foi aprovado pelo Congresso e sancionado pelo então Presidente da República, com a Lei nº 3.178/97 em 2008.

Atualmente, a demanda da escola básica tem requerido dos professores de Filosofia a superação de formas mecânicas que visam uma suposta transmissão de conhecimento. Um desafio que depende de uma formação docente (inicial e continuada) que contemple a problematização e a reflexão das especificidades do ensino de Filosofia e o aspecto filosófico necessário ao seu ensino. Nesse sentido, o presente texto articula-se como momento intermediário de uma investigação de maior amplitude que busca um diálogo entre os temas do ensino da Filosofia e das políticas de currículo implementadas no estado de São Paulo.

Consideramos que esse diálogo entre as questões curriculares, no caso específico da Filosofia e as metodologias de ensino de Filosofia revela-se como um campo promissor ao relacionar, de um lado, os percursos curriculares (conteúdos ou habilidades e competências) com as necessidades das aprendizagens dos/as alunos/as; e do outro, a necessidade

de um ensino filosófico de Filosofia que supere a crença moderna no método universal⁴, presente de modo bastante arraigado na atuação do/a professor/a de Filosofia.

Pretendemos adensar este debate, interpelando a história da inserção do ensino de Filosofia na educação brasileira, propondo a seguinte questão: do ponto de vista histórico, qual(is) o(s) sentido(s) que prevaleceu(ram) no ensino de Filosofia no Brasil: o acúmulo de teorias e o manejo de conceitos filosóficos tradicionais, circunscritos à história deste saber multimilenar, ou o sentido emancipatório e transformador que a reflexão filosófica sobre os saberes, linguagens e práticas pode desencadear?

Metodologicamente nos pautamos por uma abordagem hermenêutica dos textos selecionados, objetivando produzir um sentido para a inserção do ensino de Filosofia que responda aos desafios colocados aos professores, investigadores e gestores que atuam e/ou investigam a relação da Filosofia e do seu ensino com sistemas de ensino brasileiros.

Período Jesuítico

Os religiosos jesuítas têm a missão de evangelizar através da educação e são convidados a estabelecer-se nas terras de Vera Cruz, fundando escolas nas capitanias onde chegavam. Sendo elemento catequético ou de formação livresca, a Filosofia não era vista como uma disciplina compreendida em chave kantiana, como um exercício de pensamento, mas no sentido de erudição circunscrita à história da Filosofia, subordinada à teologia e ao pensamento europeu ora dominante. Horn (2000) considera que no período jesuítico, a Filosofia cumpria mais a função de catequese do que uma disciplina reflexiva. Já Cartolano (1985) salienta que, a prática de ensino resumia-se na leitura de ensaios teológicos realizados pelos padres-professores, em especial os textos escolásticos e dedicavam-se a comentá-los. Os alunos eram incumbidos de decorar fragmentos dos textos utilizados nas aulas. Ao tratar do conteúdo, Cunha (2007, p. 29 e 30) afirma que:

[...]: o curso elementar, de duração não definida (possivelmente um ano) consistia no ensino das

⁴ Esse método apresenta uma dinâmica que separa objeto do conhecimento e o método de conhecimento, tornando aquele variável face à invariabilidade desse. Assim, bastaria um método eficaz para que o ensino pudesse ocorrer (RANCIÈRE, 2002).

“primeiras letras” (ler, escrever e contar) e da doutrina religiosa católica.

O curso de humanidades, de dois anos de duração, abrangia o ensino da Gramática, da Retórica, das Humanidades, sendo realizado todo em latim [...].

No curso de Artes, também chamado de curso de Ciências Naturais ou curso de Filosofia, ensinavam-se, durante três anos, Lógica, Física, Matemática, Ética e Metafísica. Aristóteles era, como em todos os colégios, o principal autor estudado.

O currículo praticado pelos jesuítas estava baseado no *Ratium Studiorum*, documento da Companhia de Jesus que servia como bases doutrinárias e a opção curricular se justificava pelo objetivo que a Companhia de Jesus tinha: evangelizar através da educação.

Período pombalino

Com a morte de Dom João VI e a posse do trono por parte de Dom José I, Marquês de Pombal passa a ser o novo Primeiro Ministro. Partidário dos ideais iluministas contra o ensino doutrinário catequético, Pombal acusa os jesuítas de “conspiradores” contra o estado português. Sob essa acusação, os padres são proibidos de ensinar, são expulsos das terras portuguesas e de suas colônias. Os estudos de latim, de grego e da retórica alicerçada pela *Ratium Studiorum* deixam de ser ensinados, muito embora essa medida real não tenha mudado “[...] em quase nada o mapa educacional brasileiro, pois os professores existentes nas capitanias eram resultados da formação típica do modelo jesuítico [...]” (PUPIN, 2006, p. 31).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, no ano de 1759, pretendeu-se dar um novo foco à educação: “[...] o ensino deveria preparar o cidadão para servir ao estado civil e não à igreja [...]” (MAZAI & RIBAS, 2011, p. 3). De posse dos livros e ensinamentos que visavam combater as ideias deixadas pelos jesuítas, as universidades e os colégios administrados pelos padres passam a ser administrados por pessoas ligadas à coroa portuguesa. Algumas instituições eclesiais, como a ordem franciscana que receberam a autorização de continuar lecionando no Brasil chegaram a reformar seus planos e métodos de ensino para poderem adaptar-se às reformas pombalinas. A Filosofia não assume, nesse período, um papel relevante, mas é mantida como disciplina “[...] introdutória aos cursos de medicina,

teologia, direito e cânones, a faculdade de Filosofia se apresenta com o status de ensino das ciências naturais [...]” (PUPIN, 2006, p. 31).

Nesse contexto, a Filosofia procurou ultrapassar a questão do escolasticismo visando os resultados da ciência aplicada, porém as novas ideias e métodos educacionais não conseguiram fazer com que a educação melhorasse, ao contrário. Com exclusão da escola Pedro II, no Rio de Janeiro, no século XIX, e algumas escolas confessionais, onde a educação passa a não ter um sistema próprio, como no tempo dos jesuítas, em que cada professor escolhia o método e o currículo para ensinar. Neste cenário, encontrávamos problemas para o preenchimento do quadro de professores, visto que a baixa remuneração não atraía os profissionais com melhor qualificação e formação (MAZAI & RIBAS, 2011, p. 3).

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, a vida intelectual ganhou novos ares e a Filosofia mais importância: “[...] em 1838, a Filosofia passa a ser obrigatória e continua arbitrária, retórica e enciclopédica” (CARTOLANO, 1985, p. 28). A abertura de portos e comércios trouxe a necessidade da preparação profissional dos brasileiros.

Neste cenário, surgiram novos colégios direcionados à preparação desses profissionais que contribuíram para o desenvolvimento da educação na colônia. No entanto, as disciplinas de ciências humanas, dentre elas a Filosofia, perderam espaço para disciplinas científicas.

A disciplina de Filosofia no Brasil do século XX

No início do século passado, ocorreram novas reformas educacionais. Na reforma Maximiliano de 1915, nº 11.530, a Filosofia passa a ser facultativa, ressurgindo em meio às mudanças políticas e sociais, a disciplina despertava também pouco interesse devido à tendência cientificista da época. Na reforma ocorrida em 1925, a mesma volta a ter um caráter importante porque o ensino secundário passa a ter a função de preparar para a vida. Dutra e Pino (2010, p. 88) destacam que “[...] incluiu-se a disciplina de Filosofia, versando mais especificamente sobre a história da Filosofia no quinto e sexto ano, com três aulas em cada [...]”.

Mazai & Ribas (2001) apontam, que no ano de 1942 o decreto nº 4.244, intitulado Lei Orgânica do Ensino Secundário, dividiu o ensino em dois ciclos: o Ginásio, que era cursado em quatro anos, e o Colegial, cursado em três anos. Ainda, o Colegial subdividia-se em: Científico e Clássico. Com essa reforma, a Filosofia passa a ser lecionada em quatro aulas semanais no

ciclo clássico.

Em 1961, com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, lei 4.024/1961, que regulamenta a educação no Brasil, determina a disciplina de Filosofia como opcional. Mas com o golpe militar no Brasil:

[...] a Filosofia foi banida dos currículos, tornando-se facultativa. Algumas disciplinas de ciências humanas também sofreram restrições. A educação estava, marcadamente, voltada ao serviço dos interesses econômicos. Abre-se aí o espaço para a entrada do domínio norte-americano em nossa economia, política e educação. A expansão econômica, impulsionada pela chegada do capital estrangeiro, bem como a proteção do governo militar e os investimentos dados à educação contribuíram para a extinção da Filosofia do currículo das escolas. (MAZAI & RIBAS, 2001, p. 2).

Em 1968, com o então Presidente da República, o regime militar endureceu suas ações, uma delas foi criar o Ato Institucional número cinco (AI5) que reprimia seus opositores. O Congresso Nacional foi fechado, bem como outros órgãos públicos, neste contexto, os professores e formadores de opinião foram perseguidos e presos. No ano de 1971, com a lei nº 5.692, a disciplina de Filosofia é retirada do currículo nacional sendo substituída por componentes doutrinários como: Educação Moral e Cívica; Organização Social e Política do Brasil (OSPb).

Os anos da década de 1970 foram de opressão pela ditadura militar, em especial depois da implantação do AI5. Todavia, também foi um período de resistência e, de forma muito inteligente, de manifestações de intelectuais e artistas na defesa da liberdade. Para Dutra e Pino (2010, p. 80):

No começo da década de oitenta do século passado, o regime militar iniciava um processo de enfraquecimento. A sociedade civil, os movimentos estudantis e sindicais começavam a se revoltar contra o regime. Exilados políticos retornavam ao país. Neste mesmo período começava-se a reconhecer o fracasso da reforma da LDB, que acabou sendo alterada pela Lei nº 7.044/82, que definia a liberação das escolas da obrigatoriedade da profissionalização, permitindo que estas pudessem se dedicar à formação geral dos indivíduos sociais.

Com o enfraquecimento do regime militar brasileiro, movimentos em prol da inclusão da Filosofia no currículo nacional ganham força. Grupo de intelectuais, professores e especialistas da área educacional criam debates em todo o país. Pupin (2006, p. 46) salienta que “[...] vários estados passaram a adotar a Filosofia como disciplina no ensino médio da rede pública, por meio de leis estaduais ou recomendações das secretarias estaduais de educação [...]”.

O parecer 7.044/82 do Conselho Federal de Educação, com a desobrigatoriedade do caráter formativo profissional formulado na lei 4.024/71 abre assim um novo caminho para disciplinas das ciências humanas retornarem ao currículo, como é o caso da Filosofia. Pupin (2006, p. 46), entretanto esclarece que “[...] a abertura, proporcionada pelo parecer, se deveu somente à inclusão da Filosofia no elenco das disciplinas do núcleo diversificado do currículo, ficando a responsabilidade deste núcleo por conta dos Conselhos Estaduais de Educação.”.

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) sugere que deve haver domínio dos conhecimentos de Filosofia e de sociologia para o exercício da cidadania. Entretanto, o texto não determina o retorno das duas disciplinas. Fica compreendido que as mesmas deverão ser trabalhadas no contexto de outras disciplinas como temas transversais. Embora necessária para o exercício da cidadania, ela não ganha um caráter obrigatório. E, como indica Pupin (2006, p. 48), os Planos Curriculares Nacionais [PCN's] (BRASIL, 1999) não apontam normatizações para a inclusão da Filosofia no currículo do ensino médio.

Apesar de não propor diretamente o retorno da disciplina no currículo, o documento reconhece “[...] a competência da Filosofia para promover as condições indispensáveis para a formação da cidadania elencando as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia [...]” (PUPIN, 2006, p. 48). O parecer Federal nº 342/82, do Conselho Federal de Educação, autoriza a inclusão da Filosofia, de forma optativa, na grade curricular. Em 1997, fora encaminhado ao Congresso o Projeto de Lei nº 3.178/97 que visava a inclusão da Filosofia de forma obrigatória. Segundo Dutra e Pino (2010, p. 90) o “[...] respectivo projeto tinha por finalidade obrigar os Estados brasileiros a incluírem em seus currículos a Filosofia como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio [...]”.

Após ser aprovado na Câmara e no Senado, em 2001, o Presidente da República em exercício vetou o projeto alegando a falta de profissionais para atuar no campo escolar. Com o parecer CNE/CEB 38/2006, o assunto

sobre a volta da Filosofia no currículo retorna à pasta com o Projeto de Lei nº 3.178/97 e passa a ser discutida. Em 2008 é consolidado o retorno do ensino de Filosofia, com a inclusão obrigatória nas três séries do Ensino Médio. Assim relata o documento:

Considerando a aprovação pelo Congresso Nacional e a sanção presidencial da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, incluindo Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio [...] O inciso IV, introduzido, estabelece a diretriz de que serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2008, p. 1-2).

Durante o período de afastamento, a Filosofia teve algumas inserções, sem muito êxito, no currículo do Estado de São Paulo. Como exemplo, temos a Escola-Padrão, implantada no Estado de São Paulo entre os anos de 1991 e 1994, e o CEFAM (Centro Específico de Formação e aperfeiçoamento do magistério), projeto criado em 1988 e extinto em 2005.

Os documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN's] (BRASIL, 1999) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio [OCEM] (BRASIL, p. 2006), enfatizam a necessidade do ensino da Filosofia para a formação crítica, social e humana. Para tanto, a sala de aula se torna palco dessa disciplina, que pode contribuir sistematicamente para o desenvolvimento humano, fazendo com que a mesma relacione a vida cotidiana e o trabalho com o exercício da cidadania.

A volta da Filosofia no currículo do Estado de São Paulo e a implantação do Programa São Paulo faz escola

A disciplina de Filosofia voltou ao currículo do estado de São Paulo no ano de 2005, por proposta do então Secretário da Educação. Inicialmente, os professores não receberam nenhuma orientação sobre o conteúdo ou currículo a ser usado na prática de aula. A orientação oferecida pelos PCN's (BRASIL, 1999, p. 336) é de que o próprio professor opte por sua linha de docência em Filosofia no ensino médio, seja ela histórica ou não. Apesar dessa suposta liberdade de escolha, os PCN's trazem como base Sílvio Gallo (2012) enfatizando a importância da história da Filosofia no ensino desta disciplina. Nesta proposta, as aulas de Filosofia devem ser encaradas como espaços para o exercício de reflexão: assenhorando-se da história da Filosofia e executando um movimento de re-significação conceitual.

Durante o ano letivo de 2005, houve quatro reuniões na cidade de Serra Negra, Estado de São Paulo, com o objetivo de discutir a melhor maneira de aplicar o conteúdo da disciplina nas escolas. Um professor por diretoria de ensino era encaminhado à reunião e ficaria encarregado de multiplicar as orientações aos outros professores da diretoria de origem. Durante os anos de 2006 e 2007 houve, nas diretorias de ensino, reuniões com os professores de Filosofia e sociologia para debaterem os conteúdos e tomarem ciência do andamento das aulas.

Em 2006, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, solicitou ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP (IFCH), a produção de um material para os professores de Filosofia. O referido serviria como diretriz das aulas a serem ministradas, com o nome *Filosofia & Vida: O ensino de Filosofia na escola pública do Estado de São Paulo*. O material foi produzido em quatro volumes, contendo os períodos históricos da Filosofia e alguns fragmentos do pensamento de alguns filósofos, visando proporcionar subsídios aos professores que dedicavam-se em propagar conhecimentos relacionados à Filosofia (SÃO PAULO, 2010).

Apesar do material sugerido, os professores não eram obrigados a segui-lo, apenas possuíam-no como um direcionamento. No ano de 2006, com a troca do Secretário de Educação, houve algumas mudanças em relação à Filosofia. No mesmo ano, foi produzido pelo IFCH mais um volume da coleção que pode ser visto como um plano de atuação para os professores.

Embora São Paulo (2010) divulgue que tenha ocorrido um amplo processo de consulta às escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes, este processo ocorreu por amostragem e, como toda pesquisa por amostragem, as quantificações podem cair em erro quando não há a devida atenção ao contexto (BARDIN, 2011; LUDKE e ANDRÉ, 2012).

No mesmo período, a Secretaria da Educação lançou uma agenda trienal, 2008-2010, contendo 10 metas⁵. A partir do ano de 2009, com o programa *São Paulo Faz Escola*, foi produzido e enviado a todas as unidades

⁵ (1) Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; (2) Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; (3) Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; (4) Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); (5) Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; (6) Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; (7) Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); (8) Programas de formação continuada e capacitação da equipe; (9) Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; (10) Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

escolares do Estado um apostilado bimestral, denominado de *Cadernos*. Um material de apoio didático, composto por exercício a todos os estudantes e um caderno para o professor. Divide-se em quatro situações de aprendizagem, contendo uma expectativa de número de aulas, competências e habilidades, conteúdo, avaliação e procedimento metodológico. A princípio, tratava-se de uma orientação curricular, mas após sua oficialização como Currículo Oficial, em 2010, os professores começaram a ser cobrados a aplicá-lo na íntegra, ferindo um dos princípios mais caros à profissão docente, a liberdade de cátedra.

No Ano de 2009, foi reduzida a carga horária de Filosofia pela Secretaria da Educação. Sem nenhum parecer oficial, as aulas da disciplina em questão foram reduzidas para duas no primeiro ano do Ensino Médio e a uma aula no segundo ano, extinguindo-se no terceiro ano do Ensino Médio. Apesar de haver uma mudança na carga horária do segundo ano do Ensino Médio, o material didático não mudou e a necessidade para se cumprir o programa em cada bimestre variava de 19 a 22 aulas, porém as aulas efetivamente ministradas eram de 9 a 11.

Em 2012, a Filosofia voltou a ter duas aulas semanais nos três anos do ensino médio, tanto no período matutino quanto no vespertino. No período noturno, a Filosofia permaneceu com uma aula no primeiro ano e duas no segundo e no terceiro ano. Nos anos subsequentes à sua implantação, de 2009 a 2012, bimestralmente fez-se uma avaliação diagnóstica sobre o conteúdo e qualidade do material. No ano de 2014, houve mudanças superficiais no material: os cadernos deixaram de ser bimestrais e tornaram-se semestrais com algumas atualizações de dados.

Considerações finais

Vimos que a trajetória da disciplina de Filosofia no Currículo do Estado de São Paulo se confunde com a própria história da educação no Brasil. A mesma esteve presente ou ausente da grade curricular, dependendo dos interesses políticos de cada época. O que se pode notar é que a Filosofia enquanto elemento reflexivo, que busca indagar fatos e acontecimentos, nem sempre cumpriu seu papel. Na medida em que ela ficou ao sabor dos interesses vigentes, servindo muitas vezes ao pensamento dominante.

Com os jesuítas, ela serviu como leitura teológica catequética, obedecendo ao paradigma religioso dominante na época, como uma

extensão do pensamento medieval que considerava a *Filosofia como serva da teologia*. Em outras palavras, tratava-se de um suporte para a fé católica.

No século XIX, novas correntes influenciaram a educação no Brasil: positivismo, evolucionismo, humanismo entre outras, utilizando-se de uma metodologia em que os alunos liam, decoravam e reproduziam textos clássicos.

Embora as transformações do século XX tenham alterado profundamente o campo educativo, as reformas educacionais não mudaram o cenário do currículo nacional em relação à Filosofia, na medida em que o sentido livresco da disciplina continuou a sobrepular um sentido reflexivo, em conexão com a realidade que a circunscrevia. Com a ditadura militar, a Filosofia foi vista como disciplina subversiva e perigosa para os ideais dos militares, pois o que se pretendia era doutrinar os alunos ao patriotismo para aceitação da situação política vigente. Com o fim da ditadura militar, a Filosofia voltou a figurar nos cenários estadual e nacional. Em 2005, em São Paulo e em 2008, no âmbito Nacional a Filosofia volta a figurar na educação como disciplina de caráter obrigatório.

Se assumirmos que dentre as tarefas da Filosofia tem-se que descobrir os obstáculos que nos impedem de ter uma vida mais plena, desmitificar as relações sociais e lutar pela igualdade de todo o ser humano, possibilitando que todos possam ter um raciocínio crítico em relação à sociedade, torna-se necessário criar condições para que todos tenham acesso à realidade problemática em que vivemos, através da reflexão crítica e constante. Tendo em vista sua inserção histórica no currículo nacional, parece-nos claro que a Filosofia, enquanto elemento reflexivo, nem sempre pôde cumprir seu papel emancipador.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011

BRASIL. *LDB nº 9.394/1996*, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 6 Abr. 2013, às 13 horas e 18 minutos.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999

_____. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; v.3).

CARTOLANO, M. T. P. *Filosofia no ensino de 2º Grau*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DUTRA, J. C.; PINO, M. A. B. D. Resgate histórico do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI In: *InterMeio*: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.31, p.85-93, jan./jul. 2010

GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

HORN, G. B. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2012.

MAZAI, N.; RIBAS, M. A.C. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil In *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2011.

PUPIN, E. *Trajetórias do Ensino de Filosofia no Brasil: rupturas e continuidades*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto. 2006.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo, 2010.

Data de recebimento: 31.10.2014

Data de aceite: 17.02.2015

UM ESTUDO SOBRE CRIANÇAS NEGRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AN ESSAY ON BLACK CHILDREN ON CHILD EDUCATION CONTEXT

Vilma Aparecida de Pinho,¹
Suelen Lima dos Santos²

RESUMO: Analisa-se nesta pesquisa o ensino e a prática pedagógica no contexto da Educação Infantil sob as Diretrizes da diversidade étnico-racial. Destacam-se as representações de crianças ao brincarem com bonecas que marcam a hierarquia racial vigente na sociedade brasileira, bem como os conteúdos ensinados e as relações estabelecidas no contexto educacional. O estudo foi realizado em uma escola municipal de Educação Infantil no município de Altamira, no estado do Pará, com crianças de cinco anos de idade no decorrer de seis meses do ano de 2012, na vigência do Projeto Integrado Ensino, Pesquisa e Extensão - PROINT. A expressão das crianças de surpresa e rejeição das bonecas negras revela a ausência de trato das questões raciais nessa escola, tanto pela falta de brinquedos que representem a diversidade, como pela ausência de discussão sobre essa temática nos processos de ensino e aprendizagem.

PARAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Crianças; Ensino-aprendizagem; Relações étnico-raciais.

ABSTRACT: This research analyzed teaching and pedagogical practice, in child education context, under ethnic-racial diversity. Children's representations when playing with dolls that define the effective racial hierarchy in Brazilian society is highlighted, as well as the contents taught and the relationships established in educational context. The research was done in a municipal child education school in the city of Altamira, in Pará state, with 5 year old children, in a period of six months in 2012, for the Integrated Project Teaching, Research and Extension - PROINT. The expressions of surprise and rejection to the black dolls, from the children, shows the lack of approach of racial matters in this school, proved by the lack of toys that represent diversity, and for the lack of discussion on this theme on teaching and

¹ Doutora em Educação da Universidade Federal do Pará. Faculdade de Educação. Atualmente pesquisa sobre Infância e juventude, relações étnico-raciais e educação. Universidade Federal do Pará, Altamira, PA, Brasil. vilmaaparecidapinho@gmail.com

² Professora pesquisadora da Educação Básica da Rede Municipal de Altamira e membro do GEABI – Grupo de Estudo Afro-brasileiros e Indígenas da UFPA, Altamira, PA, Brasil.

learning processes.

KEYWORDS: Child education; Children; Teaching-Learning; Ethnic-racial relationships

Introdução

A estrutura social estratificada por raça, antiga no Brasil, começou com a colonização portuguesa que teve a finalidade de exploração e expansão de capital por meio do controle de territórios e riquezas. O processo colonizador empreendido no Brasil por meio da escravização de negros e indígenas indica o marco situacional histórico e social das relações étnico-raciais nesse país. É sabido que, no Brasil, a escravidão atingiu africanos e seus descendentes e não foi extinta rapidamente, mas pouco a pouco regulamentada por legislação específica: em 1850, o tráfico negreiro foi proibido, em 1871 foi permitida a liberdade a filhos de mães escravas e, em 1885, aos escravos idosos, e, somente em 1888, pelo menos em tese, houve a abolição do sistema escravagista.

Após a abolição da escravidão, as relações entre brancos e negros foram aparentemente marcadas por processos de inclusão de negros na sociedade liberal, visto que o país não adotou, efetivamente, uma legislação de segregação racial (como os EUA e a África do Sul); mas, a despeito da necessidade, também não desenvolveu políticas específicas de integração dos negros recém-libertos à sociedade. Pelo contrário, a conjuntura foi agravada com a política de incentivo à imigração europeia, de acordo com a política de Estado (passagem do século XIX para o XX), estrategicamente realizada, criando um processo histórico de desigualdades sociais entre brancos e negros que perdura até os dias atuais.

As políticas de cunho eugenista resultaram em um aumento percentual de brancos direcionados para as regiões Sul e Sudeste do país, enquanto as populações negras foram direcionadas para o Nordeste – região em decadência econômica à época. Atualmente, o Nordeste e o Norte são as regiões brasileiras onde se apresentam os maiores percentuais de pobres e de negros. Contrariamente, o Sul e o Sudeste, regiões mais ricas, contam com maior percentual de brancos. Algumas características nas quais se configuram o padrão das relações raciais brasileiras estão elencadas a seguir:

- a) Um sistema de classificação racial baseado na aparência física, condição socioeconômica e região de residência.
- b) Forte presença de negros na população: o

Brasil é considerado o segundo país, após a Nigéria, com a maior população negra do mundo (composta de pretos e pardos), 46% da população é preta e mestiça. c) A verticalidade das relações raciais produz intensa desigualdade de oportunidades, e horizontalmente onde não se observam hostilidades ou ódio racial, pode ocorrer convivência amistosa em alguns espaços sociais sob determinadas circunstâncias (HASENBALG & SILVA, 1999, p. 84).

Embora o racismo seja comprovado, o imaginário brasileiro compreende as relações raciais pelo mito da democracia racial, o qual pressupõe relações amistosas e cordiais, e igualdade de oportunidades, atribuindo somente ao passado escravista as desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negros no Brasil.

No entanto, pesquisas de abordagens quantitativa e qualitativa têm constatado que as atitudes discriminatórias são efeitos da visão racista sobre o negro, que interferem sobremaneira na sua alocação na estratificação social. No âmbito da educação formal, Santos (2007) afirma que a escola colabora com a manutenção e continuidade do racismo, dado o silenciamento sobre as questões raciais e as situações de discriminação que marcam as relações nesse contexto. Pinho (2007) considera que o racismo está arraigado no imaginário social e o desafio da escola está em conduzir uma reeducação das relações étnico-raciais que possibilitem a desconstrução de estereótipos construídos e reproduzidos nas interações sociais. É uma tarefa essencialmente escolar desenvolver práticas pedagógicas que promovam a inclusão da diversidade étnica-racial na busca por relações mais justas na construção de uma sociedade democrática.

No bojo da luta pela democratização da escola pública, incluem-se as conquistas dos movimentos negros que materializaram na legislação curricular a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira na Lei nº. 10.639/2003. A legislação brasileira e as teorias do desenvolvimento infantil, bem como o estudo da infância no curso de Pedagogia, criaram a necessidade de investigação quanto à aplicação dessa lei, pois os referenciais culturais positivos sobre ser negro constituem aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano em geral e, em particular, para o da criança na Educação Infantil.

Dias (2012), ao estudar as relações étnico-raciais na Educação

Infantil, analisando os efeitos da formação na prática pedagógica de professoras, constatou que a formação foi fundamental para a mudança das práticas pedagógicas nas quais as professoras começaram inserir conteúdos sobre a diferença racial desenvolvendo atividades de “linguagem engajada”, por meio de entrevistas; “atividades artísticas” que se faziam por meio de pinturas, danças, histórias; e “corporeidades” que envolviam atividades com desfiles e penteados. A efetivação da prática pedagógica comprometida com a igualdade racial significa a transformação de uma racionalidade que coloca no centro os conteúdos construídos na lógica eurocêntrica. Desse modo, colocar pedagogicamente em prática as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (10. 639/03) e também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI requer que educadores tenham consciência da sociedade que pretendem construir.

A presente pesquisa buscou investigar as relações raciais na escola de educação infantil, com vista a discutir as possibilidades que se apresentam no cotidiano escolar para uma formação crítica em relação a ser negro, principalmente em relação aos elementos constitutivos da identidade racial. Para tanto, é relevante expor, a partir dos dados do universo empírico, a realidade vivida por crianças negras no contexto da Educação Infantil, destacando o que se ensina, e analisando também a paisagem escolar, pois o currículo se refere às experiências vividas por crianças e jovens no interior da escola como estímulos de estilos, desejos etc. A escola, enquanto espaço de construção do saber, deve ser o lugar em que os sujeitos possam reelaborar conceitos não só sobre relações raciais, mas sobre a diversidade existente em nossa sociedade. O conhecimento científico deve ser ensinado desde a mais tenra idade na interação social. Nesse sentido, a escola é a instituição responsável pelo ensino científico, esclarecedor, libertador.

O presente artigo trata da cultura escolar na educação infantil e tem como objetivo geral analisar o ensino no contexto investigado, mas principalmente destacar como as crianças brincam e reagem às bonecas que representam a hierarquia racial vigente na sociedade brasileira na qual o branco é representado em termos de valor humano, intelectual, estético superior em relação aos não brancos. Em relação aos negros, prevalecem os estereótipos raciais e não raras vezes pejorativos. Serão analisadas as expressões de gostos e percepções das crianças ao brincar com as bonecas. Para efeito da investigação, foram feitas as seguintes perguntas: Existe um debate na escola sobre as relações étnico-raciais ou existe silenciamento?

Quem são as crianças e como elas reagem ao brincar com bonecas negras e brancas? É nesse campo de investigação que está contida a proposta deste artigo.

Método

O estudo foi realizado em uma escola municipal de educação infantil no município de Altamira, no Pará, com crianças de cinco anos de idade no decorrer de seis meses do ano de 2012, na vigência de nossa bolsa como pesquisadoras PROINT³.

O universo empírico da pesquisa foi a Escola Municipal de Educação Infantil, seu espaço, sua organização e a prática pedagógica da professora, assim como crianças em interação com a cultura brasileira, na pesquisa, representada por bonecas negras e brancas. De maneira que nosso olhar focou as relações, os conteúdos, os processos de ensino e aprendizagem, bem como as atitudes manifestadas pelas crianças em face da diversidade étnico-racial.

A observação participante foi a opção teórico-metodológica para realizar a pesquisa de campo. Segundo Becker (1999, p. 47), “[...] o observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas”. O processo de interação possibilitado pelo método permitiu realizar conversas com a introdução de bonecas e bonecos que representavam as raças/cores de acordo com as categorias atuais usadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), visando analisar como as crianças brincavam e como se expressavam diante de tais brinquedos.

Entrevistamos dezessete crianças⁴ que correspondem a uma turma

³ PROINT – Projeto Integrado, Ensino, Pesquisa e Extensão é um programa da Universidade Federal do Pará - UFPA que visa apoiar projetos que promovam a formação superior em interação ensino, pesquisa e extensão. O presente artigo é fruto de um PROINT, intitulado Interdisciplinaridade, ensino, pesquisa e extensão em práticas pedagógicas inovadoras no laboratório de Pedagogia que teve vigência entre os anos de 2011 a 2012 no Campus Universitário de Altamira – PA com vista à formação no curso de Pedagogia.

⁴ O princípio da ética na pesquisa com crianças se fundamenta no que estabelece a lei específica, conforme o ECA (1990) que no seu Art. 17 diz: “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, das ideias e das crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

da Educação Infantil, a partir de seis perguntas referentes às questões raciais, especialmente, com enfoque na preferência de cor, distinção de cor e identificação racial. As/os bonecas/os eram de plástico tipo “bebê”. De acordo com as perguntas, as crianças podiam apresentar suas respostas apenas sinalizando a boneca desejada ou expressando-se de acordo com sua vontade.

Noutros momentos, deixamos disponíveis às crianças bonecos/as de feltro confeccionados/as por nós nas cores branca e preta, com cabelos de lã, amarelos, marrons e pretos, para que pudessem brincar livremente.

A partir das anotações feitas durante a observação, que transcorreu durante quatro meses do primeiro semestre de 2012, na escola e em conversas com a coordenadora pedagógica e com os demais professores da instituição, no recreio e em sala de aula, fizemos reflexões sobre as experiências, embasadas nos autores Munanga (2008), Pinho (2007), Santos (2007), Oliveira (2007), Seyferth (1995), Silva (1999) e Souza (1983).

Percebemos que essa inserção no universo infantil é muito complexa e não se trata apenas de observar e interpretar como se faz uma leitura, pois existe a necessidade de nos esvaziarmos de nossas formalidades, conceitos e preconceitos para investigar crianças. Elas são totalmente inovadoras, radicalmente diferentes, por isso foi relevante deixar-nos envolver de modo a viver o universo infantil integralmente, buscando compreender na convivência o que a criança tem a nos dizer ou nos fazer experimentar para conhecer sobre elas, sobre o que aprendem e como reagem aos conteúdos de ensino da Educação Infantil.

Pesquisar o ponto de vista de crianças sobre as relações raciais exigiu uma metodologia que permitisse interação com elas no seu ambiente “natural” de brincadeiras, fazeres escolares e conversas em sala de aula. Os brinquedos utilizados para coletar dados tornaram-se estratégia de interação, porque as crianças interagem de maneira lúdica; uma tentativa de interação e compreensão de como produzem cultura e como as culturas são representadas por elas.

Neste artigo, apresentaremos, na primeira parte, a EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil, discutindo sobre o espaço, o ensino e a prática pedagógica, na segunda parte, as manifestações de gostos e percepções das crianças nas interações com bonecas negras e brancas.

A Escola de Educação Infantil: a paisagem como currículo

Logo que adentramos a EMEI, já pudemos observar nas paredes dos corredores orientações educacionais para o ensino de valores de polidez e cortesia, como “Bom dia”, “Bem vindos”, “obrigada”, “com licença”, “por favor,” em tamanho destacado e colorido. Compunham também essa paisagem imagens de crianças com a pele nas cores branca e rosa; a cor predominante utilizada nos cabelos era a amarela, mas havia alguns da cor preta, sem ondulações, representando o cabelo liso. Havia grupos, sentados, brincando, em pé, dando sentido de descontração e altivez.

Aparentemente as imagens parecem inocentes, sem poder de interferência educacional, mas, na verdade, essas sutilezas são estruturantes de uma determinada sociedade, porque as imagens, pretensamente inocentes, se tornam marcadores de um tipo racial no qual crianças negras e indígenas não se veem representadas. As imagens que compõem a paisagem da EMEI representam, tanto pela forma e cor do cabelo e do corpo, como pelos traços faciais, um tipo racial eurocêntrico e esse conjunto de informações, podemos afirmar, compõe um dos aspectos do currículo, pois propicia às crianças experiências.

Ainda como parte da paisagem da escola, observamos que o animal “joaninha”⁵ aparece bastante destacado, pois além de muito presente nos desenhos das paredes, também estava em suspenso, movimentado pelo ar, por meio de CDs colados e amarrados em cordões que vinham do telhado.

Além do significado da paisagem, outro dado observado é que essas imagens não eram confeccionadas nem pelas professoras e nem pelos alunos. As professoras, junto às gestoras da EMEI, pagavam para alguém fazer. Desse modo, os atores sociais da EMEI não produziam o que compreendiam ser arte, atuavam como meros expectadores (consumidores) de imagens que em nada potencializam a formação crítica. A paisagem parece neutra, sem intenções, mas sabemos que ela ensina, pois as informações ali contidas como ideológicas que são, estruturam os gostos, percepções e

⁵ Coleópteros, mais conhecidos como besouros ou escaravelhos são insetos pertencentes à ordem Coleoptera. Estes animais são caracterizados principalmente pelo par de asas anterior endurecido, conhecidas como élitros. A ordem Coleoptera é a que tem maior número de espécies dentre todos os seres vivos - cerca de 350 mil - sendo, portanto, o grupo animal mais diverso que existe. Dentre os seus representantes mais conhecidos estão as joaninhas.

atitudes. Nesse contexto, o preconceito e a discriminação racial não são combatidos, pois enaltecem nas brancas o ego que discrimina as negras e desenvolve nas negras um complexo de inferioridade que atravessa de maneira prejudicial o seu desenvolvimento como ser humano físico, intelectual, afetivo e social. Desse lugar, compreendemos o currículo a partir de relações de poder, o qual se ensina o que se quer ensinar, deixando de fora, tacitamente, o que não se quer ensinar (SILVA, 1999).

O currículo da Educação Infantil do município de Altamira obedece às matrizes de habilidades fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Os educadores infantis recebem cópias desse currículo e vão adaptando de acordo com seu ritmo pessoal de trabalho, pois raramente acontecem momentos de socialização entre professoras/es para refletirem sobre suas práticas ou trocarem experiências. Segundo relatos da professora do Jardim II, existem muitas cobranças em relação ao preenchimento das fichas de avaliação e leitura dos alunos. De modo que as professoras atuam sob pressão e na tentativa de dar conta das burocracias exigidas pela SEMEC não dão conta e nem têm autonomia para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e condizentes com as necessidades dos alunos.

O espaço físico e arquitetônico que compõe a infraestrutura de funcionamento da EMEI se encontra em total descompasso com a legislação. Na escola de Educação Infantil, a área de lazer, apesar de espaçosa, não possui cobertura e nem brinquedos adequados para todos. Nesse espaço, há apenas um parquinho, bastante velho e desgastado pela falta de manutenção, que pouco pode ser usado devido ao clima muito quente da região, à inadequação ao tamanho das crianças e por ser de madeira com pintura antiga, podendo soltar farpas nas mãos e corpos das crianças. Os instrumentos, em péssimas condições, se agregam ao solo coberto de gorgulhos (pedrinhas pequenas) para compor um contexto, definitivamente, não adequado para o ato de brincar.

O prédio da instituição é um conjunto residencial construído para cinco quinetes onde são distribuídas as turmas, constituídas de 20 a 25 crianças, e cada turma é organizada num espaço formado por uma sala e cozinha estilo americano com dois quartos e um banheiro que os separa. Esse espaço de educação infantil retrata a realidade do município, cujo local consta de apenas uma creche construída dentro dos parâmetros do

ProInfância⁶. As demais instituições de atendimento à criança pequena são originalmente residências particulares alugadas pela Prefeitura e improvisadamente organizadas como espaços de educação infantil.

Tudo indica que há uma total desconsideração às Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, MEC/SEB, 2010), construída com base no Parecer no 05 de 2009 e na LDB 9394/96, que propõe que a criança seja reconhecida como sujeito do processo educacional e como principal usuária do ambiente educacional:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p. 14).

Esse documento traz ainda uma complementação sobre a necessidade de os ambientes físicos das instituições infantis disporem de um conforto ambiental para seus usuários, conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar e qualidade sanitária. Também não há adequação ao conceito de escola inclusiva que assegure acessibilidade, autonomia e segurança às pessoas com necessidades educativas especiais.

Os elementos precários dos espaços externos às salas de aulas minúsculas, com poucos brinquedos e ainda quebrados, formam a figura geral do espaço. De uma visão mais micro, podemos destacar as salas sem climatização, no interior das quais se tem uma sensação térmica de 40°, organizadas com carteiras enfileiradas e com luminosidade precária, pois as janelas são pequenas, não propiciando entrada de ar e luz naturais. Há, também, um banheiro em péssimas condições de higiene que interfere na qualidade do ar pelo mau cheiro exalado do seu interior.

Esses dados indicam que o poder público, local e nacional, infringe as leis quando não garante condições mínimas de qualidade educacional às

⁶ ProInfância - O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.

crianças em geral e, em particular, às negras que são grande maioria dos destinatários dessa educação. Infelizmente a educação ofertada, deveras, não alcança a positivação do desenvolvimento da criança na sua totalidade.

A rotina da sala de aula: o que aprendem as crianças?

A rotina adotada pela professora consistia, no primeiro momento, em cantar com os alunos; em seguida, os que não concluíram as tarefas do dia anterior tinham tempo para terminarem; depois, a professora pegava os cadernos, individualmente, com o objetivo de corrigir, pregando com cola branca a atividade que seria feita no dia. Como ela permanecia sentada, chamando os alunos um a um, sobrava um longo intervalo de tempo livre entre os primeiros e os últimos. Enquanto isso, os alunos conversavam. Os assuntos privilegiados por eles versavam sobre os programas infantis de desenho animado, novelas e personagens que lhes chamavam mais atenção. Alguns brincavam com brinquedos trazidos de casa, outros abaixavam a cabeça e dormiam até que se iniciassem as atividades.

Os momentos que a professora chamava de “explicação das matérias” se restringiam à apresentação de famílias silábicas e exercícios de repetição de leitura e escrita ou simplesmente ao treino das famílias silábicas já trabalhadas. Também foram abordados temas sobre tipos de transporte e corpo humano. Não observamos práticas pedagógicas que ensinassem as linguagens matemáticas, movimento, artes, ciências da natureza e diversidade cultural, conforme preconiza a legislação educacional brasileira e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI. Esse aspecto da realidade indica que falta muito para se contemplar uma educação pública de qualidade para crianças da educação infantil, pois se ensinam conteúdos desprovidos de vivências lúdicas, artísticas, engajamento social e aprendizagens científicas, como se as crianças não fossem dignas de acesso ao acervo cultural e científico da humanidade. Essa prática valoriza mais o controle, a disciplina do corpo infantil do que a criatividade de infância em ambiente que deveria ser seguro e confortável.

Na sala de aula observada, havia sete meninas que sentavam em duplas; quem sobrava, sentava sozinha e na última carteira. Essa aluna, referida por nós como a de número 14 na tabela de identificação racial, é uma criança negra e seu isolamento nos chamava atenção: às vezes ela chegava cedo e sentava-se na última cadeira, permanecendo calada do início

ao fim da aula. Não estabelecia qualquer diálogo com os colegas, e os colegas não demonstravam nenhuma tentativa de aproximação. Tinha um comportamento retraído, como se quisesse não ser percebida, falava pouco e muito baixo, até mesmo para responder a chamada de presença da professora. Quando tentava conversar com uma dupla de meninas que sentavam na sua frente, elas não lhe davam atenção ou simplesmente fingiam não ouvi-la. Tentamos aproximar-nos dela várias vezes, mas a mesma mostrava-se receosa e só respondia aos diálogos com gestos de sim ou não, com a cabeça.

No recreio, ela saía sozinha. Ao observá-la, vimos que na dita área de recreação encontrava uma colega (aluna negra de outra sala). As duas brincavam juntas. Não conseguimos observar qualquer momento em que ela era acompanhada de colegas de sua classe. Às vezes ela permanecia, por alguns minutos, sentada num lado da gangorra esperando que alguém sentasse do outro, mas isso não ocorreu. Nenhuma vez a observamos brincando em grupo. Destaca-se que é dessa forma que ocorre o processo de discriminação racial da criança negra no contexto escolar: relações pautadas na hostilidade não permitem processos de socialização, permitem que se repita de maneira naturalizada o que sociedade mais ampla faz, que é colocar a população negra preterida de lugares sociais de direitos como trabalho, saúde, moradia, educação. Interessante que a escola, como lugar do saber científico, não estranha o preconceito e a discriminação racial que ocorre no seu cotidiano, parece que a solidão da criança negra decorre da uma suposta inabilidade de brincar, ter contatos, sorrir, se alegrar. Ao individualizar uma questão que é social, não se busca a compreensão de uma perspectiva de corresponsabilidade, mas de acomodação de violências e desumanização da criança negra.

No decorrer de uma aula sobre o corpo humano, a professora falou breve e superficialmente sobre as cores diferentes das pessoas. Mas nada que tenha sensibilizado os alunos para a diversidade. Tanto que, quando um menino chamou o outro de “nêgo do Codó”, ela se omitiu, não fazendo qualquer intervenção pedagógica. Simplesmente ignorou a cena que poderia ser aproveitada com esclarecimentos sobre os apelidos de teor racista.

As aulas restringiam-se à cópia e leitura das famílias silábicas, às colorações de desenhos sobre as datas comemorativas oficiais ou a outros trabalhos que envolviam a coordenação motora e treino ortográfico. Depois do recreio, concluíam as atividades e recebiam orientações para realização da tarefa de casa.

Do que se ensinava às crianças, percebemos que tanto a escola em geral, como as professoras em particular, não abordavam a questão racial. Dada a ausência de discussões na perspectiva afro-brasileira, essa questão, quando surge, se apresenta numa ótica unilateral à ótica da cultura dominante, cabendo aos alunos a assimilação passiva dos conhecimentos transmitidos, com pouca ou nenhuma relação com suas vidas. Nesse sentido, a escola pesquisada, embora legitimada como uma instituição de formação, diverge bastante das orientações curriculares e dos debates nacionais e internacionais sobre os direitos da infância e juventude. Essa linha de trabalho pedagógico carece muito de mudança para implementar conteúdos que ajudem os alunos a criar significados sobre as suas realidades.

Análise da percepção das crianças sobre raça ou cor

Durante nossas observações na Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, observamos as crianças em seu cotidiano em sala de aula, na hora do recreio e manipulando bonecos e bonecas feitos de pano nas cores preta e branca, vestidas igualmente de roupas coloridas, que deixávamos à disposição delas. Registramos algumas de suas falas em contato com os bonecos:

-Tem boneca preta!

-A tua é preta? Eco!

-Ôh, boneca preta! Não gosto de boneca velha preta! (jogando-a no chão).

Na primeira expressão, dita por uma menina parda, revela-se a surpresa ao ver bonecas pretas. A surpresa dessa aluna é reveladora da ausência de brinquedos com essas características, pois provavelmente o acervo cultural do mercado não oferece essas opções. Também releva a ausência de trato das questões raciais nesta escola, tanto pela falta de brinquedos que representem a diversidade, como pela ausência de discussão sobre essa temática nos processos de ensino e aprendizagem.

A segunda frase é de um menino branco que, ao ver seu colega negro de posse de um boneco preto, demonstra nojo ao boneco de maneira racista, declara desprezo pela cor do boneco. Seyferth (1995) esclarece que o imaginário brasileiro, fundado na ideologia do branqueamento, coloca na cor da pele a característica determinante da raça. No cerne dessa energia que movimenta ações e atitudes, há uma simbologia que atribui qualificativos de pureza e virtude à cor branca, atribuindo ao preto

características de maldade, sujeira, diabo, luto etc. A atitude de nojo, pelo afastamento do preto, está ligada a essas concepções que, via de regra, fundamentam-se em uma hierarquia manifesta, no caso dos alunos desta pesquisa, aos bonecos, mas que pode facilmente se estender a pessoas com semelhantes características fenotípicas.

A terceira expressão é de uma criança negra, que se manifestou de modo a repudiar e agredir um boneco preto. O racismo, como ideologia, leva o negro ao conflito, pela representação do ser negro incorporada por ele mediante a cultura. Porém, como negro que é, lida com um conflito que, provavelmente, o levará a rejeitar o corpo próprio, como se ele representasse um objeto de dor, de sofrimento, semelhante ao boneco/brinquedo. O repúdio ao corpo próprio é resultado da violência racista vivida pelos negros. Costa (1983, p 14) nos ajuda a elucidar o significado desse processo que antes de tudo ao ser levado ao extremo: “Cria no sistema de pensamento um ponto cego, ativamente encarregado de dissipar os traços das imagens e ideias construídas desta identidade”. Segundo o autor, trata-se de um mecanismo de defesa, fenômeno conhecido como “alucinação negativa” que leva o negro a buscar no branco a felicidade, pois a violência racista ocorre em nível do inconsciente e muitas vezes não permite refletir criticamente sobre ela e os mecanismos que engendram nas suas sociabilidades e percepções de si. A cultura referenciada pela sociedade não condiz com a geografia do corpo negro. A negrura se transforma em um peso, desencadeando um processo sistemático de negação que leva, de maneira simbólica ou física ao branqueamento. É o que incita a sociedade.

Fazer a classificação das crianças por cor foi muito complexo, dada a gradação de cor e os tipos de cabelo. Considerando as categorias do IBGE – preta, parda, branca, indígena, amarela – classificamos as 17 crianças da seguinte forma: 3 brancas, sendo dois meninos e uma menina; 7 pardos, sendo quatro meninos e três meninas; 7 pretos, cinco meninos e duas meninas. Os pardos e pretos são considerados negros⁷. Junto aos dados da classificação, inserimos a referência que a própria criança tem de sua origem étnica e como gostaria de ser.

⁷ Negro não é uma cor, mas uma categoria racial política desenvolvida pelo Movimento Negro como resistência ao racismo e à discriminação racial. Pesquisas em ciências humanas e sociais também utilizam essa categoria (racial) para designar pretos e pardos.

Tabela 1- Classificação raciais das crianças (2012)

CLASSIFICAÇÃO IBGE COR/RAÇA	PREFERÊNCIA DAS CRIANÇAS	IDENTIDADE “QUERER SER”
C 1- Parda	Branca	Branca
C2- Parda	Indígena	Indígena
C3- Preto	Indígena	Branco
C4- Pardo	Branco	Branco
C5- Preto	Indígena	Preto
C6- Pardo	Preto	Preto
C7- Pardo	Indígena	Indígena
C8- Preto	Branco	Preto
C9- Parda	Branca	Branca
C10-Branco	Branco	Branco
C11-Branco	Preto	Preto
C12-Preto	Branco	Branco
C13-Preta	Branca	Branca
C14-Preta	Indígena	Indígena
C15-Preto	Indígena	Branco
C16-Branca	Branca	Branca
C17-Pardo	Indígena	Branco

Dados de entrevista com as crianças (2012)

Analisando as categorias, percebemos que, do total de crianças brancas, a maioria mostrou-se satisfeita com sua cor – o que é confirmado pela teoria de Souza (1983), segundo quem a branquitude já é proprietária da identidade referenciada positivamente pela sociedade. O que podemos concluir, nos limites deste artigo, é que a grande maioria das crianças, apesar de ser negra, tende a negar isso, demonstrando que existe uma incompatibilidade entre a cor real dos seus corpos e a preferência pelo ideal com que desejam se parecer, levando-as a se considerar brancas e/ou indígenas, e a gostar mais da (os) boneca (os) branca (os). Contraditoriamente, C11, branco, apontou preferências negras, mas se referiu à cor da boneca como marrom. Esse dado precisa ser aprofundado em outras pesquisas, pois não tivemos elementos para compreender esse fenômeno, pareceu-nos que a criança ainda não discernia entre o signo e o significado. Fato que aponta para outra problemática.

Dentre as crianças declaradas pelas pesquisadoras como pardas, todas as meninas e dois meninos identificaram-se com as bonecas brancas e declararam preferência e desejo de se parecerem com a boneca branca. Porém, um dos meninos, C4, mesmo achando a cor preta mais bonita, declarou querer ser da cor da boneca branca e no momento da entrevista

ficou rindo de C3 (preto) dizendo que ele não gostava de preto.

A criança 6 (parda) identificou-se com a cor preta, dizendo que era a cor mais bonita e que gostaria muito de ser preta, pois é a cor do seu pai.

De todos os (as) alunos (as), somente dois disseram que a boneca preta era a mais bonita, dentre elas C 9. Esse gosto pela boneca negra não se estende à colega 14 (negra), que foi sumariamente rejeitada ao sentar de seu lado, sofrendo a discriminação racial.

Considerações finais

O que encontramos na escola de educação infantil não indica um ambiente propício ao cuidado e ensino com qualidade. O conhecimento ensinado ocorre de maneira aleatória, sem possibilidade de reconhecimento da diferença e da diversidade racial. A maneira monocultural como se apresenta a diversidade racial surte efeitos nas crianças negras e indígenas que não se veem representadas no contexto. Essa realidade escolar da educação infantil nos reporta a Munanga (2008), para quem a escola atual brasileira utiliza ferramentas de trabalho, como os materiais didáticos e os recursos audiovisuais, carregados de conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não vindos do mundo ocidental.

A respeito da atuação de professores, percebemos uma prática pedagógica carente de formação para trabalhar a diversidade étnica-racial de maneira compromissada com a reversão da imagem do negro como inferior que vem sendo propagada há muitas décadas. Essa prática pedagógica não consegue promover a igualdade racial, mas consolida concepções preconceituosas, sem chance de as crianças compreenderem suas atitudes e buscarem relações de acolhimento e respeito. A formação de professoras da Educação Infantil teve efeitos positivos na prática pedagógica, segundo constata a pesquisa⁸ realizada por Dias (2012). Nessa pesquisa, houve mudanças nas relações entre professoras e alunos (as) negros (as), desenvolveu-se um nível de tolerância zero para preconceitos e discriminação racial, porque aprenderam a identificar as sutilezas do racismo e também porque começaram a ficar mais atentas às crianças negras,

⁸ Essa pesquisa foi realizada em Centros de Formação de Professores em São Paulo e no Mato Grosso do Sul. A experiência consta nas referências bibliográficas e a utilizamos nas nossas considerações para comprovar a necessidade desse tipo de prática.

que, por sua vez, ao terem acesso aos conteúdos que as valorizavam, começaram a requer atenção e se posicionar diante da discriminação racial. Houve uma transformação substancial na prática pedagógica, observada após um investimento na formação de professores, que propiciou o desenvolvimento de saberes e fazeres para as relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Sem a formação para a diversidade racial, o cenário da educação, integrante do currículo, apresenta-se de maneira a repudiar as diferenças de raça/cor, classe social, crença religiosa, sexo e tantas outras características das crianças, tanto que é marcado por uma cultura homogeneizadora. A paisagem proposta pela escola não possui condições de proporcionar às crianças uma representação positiva de si, de seu grupo de pertencimento; as imagens ali postas não as retratam enquanto sujeitos reais. Podemos afirmar, sem qualquer dúvida, que as respostas das crianças às bonecas negras fazem parte de nosso imaginário social sobre o negro, que é pautado nos estereótipos de negro como pessoa suja, malandra, violenta, preguiçosa, feia, menos inteligente. Ou seja, a reação das crianças “apresentar gosto pelas bonecas brancas” e “rejeição as negras” é reflexo da sociedade em que vivem e da escola onde aprendem, pois a escola não ensina sobre a diferença, mas oculta, omite o mundo real das crianças pequenas.

Quando há experiências positivas em questões raciais, a criança reporta a si com orgulho, como a C 6. Mas a figura evocada do orgulho foi o pai negro. Com esta investigação, podemos concluir, a partir das revelações das percepções e desejos raciais que há pouca valorização da diversidade e que a escola, ao ignorar essa realidade na formação das crianças, pautando-se na homogeneidade, não contribui para uma educação transformadora dos alunos que estão sob sua responsabilidade.

Referências

BRASIL. *Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003* que altera a Lei 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. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 ag. 2014.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/CNE 10/03/2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 02 de Jul. 2014.

_____. *ECA - Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica - *RESOLUÇÃO No 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009*.

BECKER, H. Problemas de interferência e prova na observação participante. In: *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*, São Paulo: HUCITEC, 1999.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, N. S. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 17, n. 51, set.-dez. 2012, p. 661-749.

HASENBALG, C.; VALLE, N. V. Perspectiva sobre raça e classe no Brasil. In: SILVA, N. V.; HASENBALG, C.; LIMA, M. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

MUNANGA, K. *Apresentação*. (In) Superando o racismo na escola. 2° edição revisada/ Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

OLIVEIRA, I. de. *Cadernos Penesb*-Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira-FEUFF (n.9) (dezembro2007) Rio de Janeiro/ Niterói-EdUFF/Quartet,2007.

PINHO, V. A. de. *Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de*

professores de educação física sobre alunos negros. Coleção educação e relações raciais. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SANTOS, Â. M. *Vozes e silêncio do cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não negros*. Coleção educação e relações raciais. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SEYFERTH, G. *A Invenção da Raça e o Poder Discriminatório dos Estereótipos*. In: Anuário Antropológico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. SILVA, T. T. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Tomaz Tadeu da Silva - Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

Data de recebimento: 08.11.2014

Data de aceite: 12.03.2015

O PROFESSOR DAS ESCOLAS DO CAMPO: TRABALHADOR DE MÚLTIPLAS JORNADAS DE TRABALHO¹

TEACHERS OF FIELD SCHOOLS: WORKER OF MULTIPLE WORKING HOURS

Odimar J. Peripolli²
Alceu Zoia³

RESUMO: As crescentes transformações socioeconômicas e o desenvolvimento do modo de produção têm provocado mudanças significativas no mundo do trabalho. As mudanças se fazem sentir também na escola. Neste trabalho nos propomos trazer para a reflexão um pouco da realidade da educação do campo, mais especificamente, as condições de trabalho do professor. Trabalhador dividido entre os muitos afazeres. Na roça: o camponês-professor e, na escola/ sala de aula: o professor-camponês. Em ambas as atividades, uma característica lhe é comum: a falta de condições mínimas de trabalho. Ou seja, a precarização do trabalho. Questões básicas que orientam nossas reflexões e análises: como esta característica (precarização) se materializa no fazer cotidiano dos professores? Por que esta realidade ainda se reproduz em muitas escolas do campo? Tomamos como caso, o campo na região norte de Mato Grosso (campo empírico de nossas atividades de pesquisa e extensão).

PALAVRAS-CHAVE: campo, trabalhadores, professor.

ABSTRACT: The growing socio-economic transformations and the development of the mode of production has caused significant changes in the working world. The changes are also felt in school. In this paper we propose a little reflection of the reality of rural education, more specifically, the working conditions of teachers. Worker divided among many chores. On the farm: the peasant-teacher and school

¹ Texto elaborado a partir do artigo apresentado no IV Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade: camponês, culturas e educação – Salvador/BA/2014.

² Doutor em Educação/UFRGS (2009). t. Coordenador do Projeto de Pesquisa *Vozes do Campo: Educação no/do Campo, Seus Sujeitos e Suas Histórias* (2014 – 2016), com financiamento pela Fapemat. Professor adjunto do Campus Sinop/MT e do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil.ojperipolli@gmail.com

³ Doutor em Educação/UFG (2009). Coordenador do Projeto de Pesquisa *Infâncias na Diversidade: Políticas Educacionais no Contexto da Amazônia Legal Matogrossense*, com financiamento pela Fapemat. Professor adjunto do Campus Sinop/MT e do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil.alceuzaia@hotmail.com

/ classroom: the teacher-peasant. In both activities, a feature is common: the lack of minimum working conditions. In other words, the precarization of labor. Basic questions that guide our thinking and analysis: as this feature (precariousness) materializes in everyday routines of teachers? Why this fact still it reproduces in many schools in the field? We take as a case, the field in northern Mato Grosso (empirical field of our research activities and extension).

KEYWORDS: field, workers, teacher.

Introdução

[...], na ótica da contradição, do movimento que aponta para a superação, está contido, também, o seu potencial de ruptura com o velho, para, dentro dele, ir gerando o novo [...] (RIBEIRO, 201110, p. 419).

As muitas estradas e trilhas - por vezes, em condições muito precárias - que nos tem conduzido às comunidades camponesas, formadas por pequenos proprietários rurais, especialmente aquelas que se formaram a partir de projetos de reforma agrária (assentamentos), sinalizam, de alguma forma, as condições de vida em que estas famílias se encontram: negação dos direitos fundamentais garantidos pela legislação (CF/88), como transporte, educação, saúde, dentre outros. Ou seja, um contexto rodeado pelo abandono, pelo descaso por parte dos gestores de políticas públicas⁴.

Importa, todavia, destacar dentre tantos aspectos que nos tem chamado a atenção, mesmo em ambientes tão adversos, tem sido a importância dada à educação/ escola por parte da comunidade escolar/pais. Mas, a que se deve isso? Teria a escola, como comumente se houve falar, a tarefa/missão de redimir os grandes problemas enfrentados pelos também trabalhadores do campo?

Esta forma de conceber a escola (valorização), independentemente de uma análise mais criteriosa quanto à sua, digamos, função, é algo comum

⁴ A empiria (trabalho de campo) ocorre na região norte de Mato Grosso, mais especificamente, nas escolas junto às comunidades rurais, sobretudo, em assentamentos de reforma agrária. O trabalho de pesquisa vem sendo realizado há bastante tempo tendo em vista os muitos projetos desenvolvidos ao longo dos anos junto a estes trabalhadores. Os dados, portanto, resultam de um conjunto de informações que vêm sendo coletadas ao longo destes anos. Os mais recentes são de professores que estudam/fazem graduação junto à Unemat, Pedagogia Para Educadores Do Campo. A forma como temos e vimos realizando a coleta dá-se, sobretudo, por meio de entrevistas semiestruturadas.

nas comunidades camponesas. Mesmo naqueles lugares mais distantes, nos rincões mais escondidos, de difícil acesso, onde as condições de funcionamento destas serem as mais precárias possíveis e que, em muitos casos, possa se dizer que ali, a realidade e seus entornos, em nada se parece com uma escola. Ou então, mesmo sem que se cometa exageros, se poderia dizer ser, ali, quase impossível ocorrer qualquer possibilidade de se aprender e/ou ensinar.

Nas muitas conversas/falas, sobretudo por parte dos pais de alunos, fica explícita a ideia de que não querem que seus filhos trilhem os mesmos trilhos caminhos por eles percorridos. Em outras palavras, não querem que os filhos enfrentem as mesmas condições de vida (leia-se, pobreza/miséria) pela qual passaram e passam, fato atribuído à “falta de estudo”. Ou seja, não querem a escola que eles tiveram (e/ou a falta dela): a escola das primeiras letras apenas (“escolinha”) faça parte da vida e da formação dos seus filhos.

Mesmo às duras penas (longas distâncias, sobretudo), buscam transferir aos filhos o sonho não realizado, qual seja, possibilitar condições para que seus filhos tenham condições de estudar. Veem, neste caso, o “estudo” como a possibilidade de “uma vida melhor”. Acreditam que a escola abre caminhos, possibilita melhores oportunidades de trabalho, emprego e renda.

[...] não é difícil associar à escola a convicção de qualquer tempo futuro será melhor: frente ao cinza do presente escolar, o futuro de trabalho pode parecer pintado com todas as cores arco-íris; e, mesmo que se o anteveja cinza, pelos menos será remunerado (ENQUITA, 1989, p.179).

Tem-nos chamado a atenção um fato que, de certa forma, pode ser colocado como curioso, qual seja: nestas comunidades já não se pensa apenas em garantir o acesso - chegar à escola, frequentar a escola – mas, o esforço pela garantia de que esta seja “uma boa escola”. É o que a legislação denomina de qualidade (CF/88, Art. 206). Esta qualidade, apostam os pais, alunos, comum idade, passa, necessariamente, pelo professor. Que professor? Professores que tenha formação (graduação/faculdade). Como costumam dizer: “que sejam formados”.

Importa ressaltar que são, exatamente, destas considerações que nasce nosso interesse em trazeremos para a reflexão o tema voltada à

temática: o trabalho do professor, mais especificamente, as condições de trabalho deste trabalhador. Na verdade, muitos trabalhadores: homens e mulheres que busca se reproduzir enquanto camponeses e enquanto professores em comunidades rurais onde, ainda, se fazem sentir as políticas pobres para os pobres do campo. Ou seja, onde se faz sentir, de fato, os limites impostos pela sociedade de classe: para os pobres, uma escola pobre.

Os caminhos percorridos até chegar às escolas é, via de regra, uma aventura perigosa. Com raras exceções, são longas horas (três, quatro, ou mais) todos os dias a serem percorridos até a escola. As condições das estradas são ruins e difíceis de serem conservadas, principalmente no período das chuvas. No período da seca, a poeira, o sol/calor escaldante. O estado precário dos ônibus (em muitos casos, verdadeiras “sucatas”) completa o cenário nada convidativo para os estudantes (crianças, jovens e até adultos) irem à escola⁵. Para muitos pais e alunos, o sonho de uma “vida melhor” acaba bastante cedo, ainda nos anos iniciais da escolarização. São estes trabalhadores (meninos e meninas, filhos de trabalhadores do campo que engrossam as repetidas estatísticas sobre analfabetismo no campo). Portanto, sabem-se as causas: desigualdades sociais, sempre reforçadas e reproduzidas dentro da própria escola.

A questão maior, ao que nos parece, não é tanto a questão quanto ao acesso, pois, existe a garantia quanto ao dever de fazê-la ser cumprida (transporte - municípios e estados)⁶. Há que se falar, também, quanto às condições de permanência. Aí cabe a pergunta: e as condições de permanência? A/a resposta/s a esta pergunta tem sua importância na medida em que tocamos num dos princípios básicos sob o qual se deve garantir o ensino, qual seja, princípio da igualdade de condições para o acesso e *permanência* na escola (CF/88, Art. 206, inciso I). Em outros termos, não basta a garantia de que a criança/jovem/adultos estudantes chegam a

⁵ A questão do transporte escolar tem ficado, por muito tempo, fora das discussões que envolvem a escola rural/no/do campo. Os trabalhos de campo, todavia, nos tem e vem mostrando que este parece ser um dos grandes desafios a serem enfrentados pelo poder público quanto à educação no campo. O que se deve ao fato de cada vez mais ser preciso o uso do transporte escolar frente às distâncias cada vez maiores dos alunos das suas comunidades, sobretudo com a política de nucleação que vem sendo adotada por muitos gestores nas mais diferentes regiões do país.

⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9.394/96) responsabiliza os municípios e os estados quanto à responsabilidade do transporte escolar das crianças que estudam na rede pública de ensino. O governo federal, por sua vez, é o responsável por prestar assistência técnica e financeira para que esse direito seja garantido (Lei nº 10.709/2003).

escola. Há que se perguntar: que escola? E a qualidade? Afinal, pais/alunos questionam, hoje, sobre se “a escola é boa”? Em outros termos, estão preocupados quanto à qualidade da escola.

Importa dizer que há um movimento (ou, como dizem alguns mais otimistas - aos quais nos aliamos - uma revolução silenciosa) de mudanças significativo quanto à educação no meio rural/campo. Tanto que muitos gestores já vêm trabalhando sob novas perspectivas, sobretudo, quanto à concepção de educação/escola: substituição *do rural* (escola das primeiras letras apenas e/ou formar mão de obra para o capital), para escola *no/do campo*. Ou seja, uma escola voltada aos interesses da classe trabalhadora do campo, o camponês.

Sob este novo olhar, o velho barracão de madeira adaptado vem dando lugar a escola de alvenaria: salas mais amplas, ventiladas (climatizadas); material didático-pedagógico específico para cada segmento/série; bibliotecas; laboratórios (informática, ciência, física, matemática); transporte adequado (ônibus novos). Este começo, dentre outras tantas mudanças que vêm ocorrendo, sinaliza a materialização dos esforços dos movimentos sociais do campo voltados à educação. Ressalta-se, todavia que não podemos falar em uma “revolução” (no sentido amplo da palavra), mais de um esforço coletivo com resultados esperançosos. Por quê? Seria impossível falarmos em revolução em uma sociedade de classes dentro da qual está incluída a escola (escola de classes). Em substituição ao termo “revolução”, podemos falar, mais adequadamente em “reformas”. Ou seja, em “mudanças” que tentam interesses de classes (classe dominante).

Neste cenário, marcado pelas muitas contradições (inerentes ao projeto capitalista), cabe ressaltar a figura do professor. Mas, não mais o professor das primeiras letras; do professor “leigo”; do professor que não tinha/tem qualificação para a escola urbana (“currículo fraco”), mas o professor com formação (graduação, formação continuada). Portanto, pode-se afirmar que – e é o que pensam os trabalhadores do campo - não há mais lugar para o professor “leigo”⁷ nas escolas.

⁷ Nas escolas rurais onde ainda existem professores sem formação superior/graduação, percebe-se um movimento, por parte das Secretarias Municipais de Educação, voltado à formação destes trabalhadores, sobretudo, cursos nas modalidades à distância.

Embora as mudanças já se façam sentir, há muito por ser feito nas escolas do campo⁸. Essa lentidão da forma como as coisas acontecem tem uma relação muito estreita com o velho conceito de campo, sobre os seus sujeitos e de escola que ainda vigora no inconsciente coletivo: se para os trabalhadores pobres, qualquer escola serve, ou seja, uma escola pobre para pobre, significa dizer – e nesse caso, toma-se a figura do professor - que para esta escola qualquer professor serve.

Reverter esse quadro, ao que nos parece, e a realidade nos vem mostrando, se coloca como o grande desafio para se pensar o campo, seus sujeitos, a escola e o professor do campo.

O campo do agronegócio e o campo do camponês

Não podemos dissociar o conceito que se tem formado, ao longo do tempo, de campo e seus sujeitos (camponeses). Ou seja, temos dois campos: o campo do camponês (do trabalhador que lida diretamente com a terra, produção familiar, pequenas propriedades, multicultivos, sementes criolas). Lembra-nos a figura do Jeca-Tatu, do caipira (homem pobre, sem escola, mais feliz). Sobretudo, o campo dos trabalhadores sem a necessidade de muita escola (apenas saber ler, escrever e contar), ou seja, apenas as primeiras letras. Trabalhador servil, dócil, obediente, religioso (missionário), amante das coisas simples, desapegado das coisas matéricas.

Essa visão idílica, romântica do campo ainda se faz sentir, sobretudo, nos meios de comunicação e, não raro, no meio acadêmico. Aqui cabem as palavras de Malatesta (2009, p.57), quando diz que a agricultura

nada tem de repugnante em si, e não faltam prazeres à vida no campo. Muito pelo contrário; se leres os poetas, tu os verás cheios de entusiasmos pela vida campestre. Mas a verdade é que os poetas que escrevem livros nunca lavraram a terra, enquanto os cultivadores matam-se de

⁸ cremos que o que mais preocupa os estudiosos/pesquisadores do campo – bem como os camponeses - quanto ao “muito” que ainda deva ser feito, e com urgência, está, basicamente, sobre o entendimento do que seja o “campo do camponês” (agricultor familiar camponês) e a “escola do campo” como possibilidades. E que este entendimento se materialize na prática, através de políticas públicas, cujo teor básico/central destas esteja a prerrogativa do “direito”. Ou seja, mais do que políticas compensatórias, ações efetivas que veem os trabalhadores do campo como sujeitos de direitos.

fadiga, morrem de fome, vivem pior que os animais e são tratados como gentalha, de tal modo que o último vagabundo das cidades sinte-se ofendido ao ser tratado de camponês.

O outro campo, o campo do agronegócio (do trabalhador que também lida com a terra, mas, de outra forma: uso das tecnologias de ponta, grandes áreas, monoculturas, trabalhadores qualificados, sementes selecionadas, boa formação técnica – gerentes, agrônomos). Lembra-nos a figura do empreendedor/empresário.

Mas, o que tem a ver esta discussão com o professor? A ideia construída de que existem dois campos separados, como não fazendo parte de um todo, parece ser simples de ser explicada. Ou seja, o tempo distanciou um do outro. Um representa o avanço, a modernidade - o agronegócio; o outro, o atraso – agricultura familiar. Ora, para cada um destes campos, um professor⁹.

Importa ressaltar, todavia, que essa realidade se mostra mais complexa quando vista em um contexto maior, qual seja, dentro de um projeto maior de campo (e acrescentamos: de escola) que se vem construindo ao longo dos anos. Projeto este, cujos impactos se fazer sentir a partir de políticas de caráter neoliberal impostas pelos países dominantes, tanto para o campo quanto para a educação (PERIPOLLI, 2009). Estamos falando do projeto do capital para o campo e para a escola, cuja característica se resume na mercantilização de ambos.

O resultado deste cenário reproduz-se o velho fenômeno do abandono do campo por parte da população. Claro que hoje, em percentuais menores de décadas anteriores (60/70/80), mas, tão ou mais significativos na forma como ocorre, pois abarca uma camada cada vez mais jovem da população. O resultado não poderiam ser outro: o fim de muitas pequenas comunidades, o esvaziamento do campo, o campo cada vez com menos gente, e, conseqüentemente, com menos escolas.

Frente ao desaparecimento das comunidades camponesas, as poucas famílias que resistem, assistem as escolas sendo nucleadas. Inicialmente, o processo ocorre no campo. Conforme vai escasseando o

⁹ Há que se chamar a atenção pra o fato de que os filhos dos empresários agrícolas, estudam nos centros maiores/cidade (onde moram com a família); enquanto que os filhos dos trabalhadores rurais (até mesmo os filhos dos pais empregados nestas empresas), estudam nas escolas rurais. É o que, mais comumente, se observa.

número de alunos, a tendência é a nucleação em áreas urbanas. Ou seja, os filhos dos trabalhadores, cada vez mais distantes das suas raízes. É o processo de desintegração do campesinato na sua forma mais visível e concreta possível.

Nesse processo, as distâncias entre o campo e a cidade vão se tornando cada vez maiores. Cada vez maiores são, também, as possibilidades das famílias abandonarem o campo e, via de regra, os filhos abandonarem a escola e, cada vez mais cedo, principalmente entre as mulheres/meninas¹⁰.

O fechamento de uma escola no campo sinaliza o começo do fim das comunidades rurais. Ou seja, sem gente no campo (leia-se, sem crianças, jovens, adultos) a comunidade vai deixando de existir¹¹. A escola, neste caso, não tem mais sentido, pois não há alunos.

Discussões envolvendo esta temática tem merecido pouca atenção, embora o fenômeno não seja tão recente quanto parece. Ocorria, e ainda ocorre, o fato de que este fenômeno, chamado de êxodo rural, era/é visto como sendo natural, necessário, fruto das desigualdades naturalmente produzidas e reproduzidas no campo e não como resultado de um processo de expropriação/exclusão do modelo de campo. As novas circunstâncias - maior vigilância na garantia dos direitos (patrocinada pelos movimentos sociais do campo) - tencionam com maior intensidade as temáticas voltadas ao campo (CF/88, LDB/1996, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo 01/02, dentre outras), possibilitando novos olhares sobre o campo e os sujeitos.

O que não pode mais passar despercebido, em relação às discussões que envolvem o campo, o caso das educação/escola, está em percebermos que não há como pensá-la sem pensarmos primeiro (ou juntamente) o campo. Ou seja, há que pensar a escola no/em um contexto onde ela está inserida. Não há como pensá-la em separado, deslocada, como se estivesse numa redoma, inume a realidade que a cerca. Em outros termos, não há como tomá-la como se estivesse fora do projeto de campo que se vem construindo. E, o projeto de campo que vem se construindo, hoje, é o

¹⁰ Não cabe aqui aprofundar esta discussão, o que poderá ser feita em outra ocasião, mas importa aguçar a curiosidade: segundo estudos, o campo vem ficando cada vez mais velho e masculino. Ou seja, cada vez mais cedo os jovens (principalmente as mulheres) vêm deixando o campo. Há, portanto, um fenômeno chamado *envelhecimento e masculinização do campo*. Sobre o tema ver, dentre outros, Camarano e Abramovay (1999).

¹¹ Ocorre que a saída de um filho (busca de escola e trabalho), faz com que os outros (pais e irmão) acabam deixando o campo.

projeto para o agronegócio. Não é o projeto voltado aos camponeses. Portanto, estamos falando de projetos cujos interesses são antagônicos.

É desta concepção de campo e de escola - que vem sendo construída pelo capital- ou outra - pensada pelos movimentos sociais do campo - que se conceberá o tipo de campo e de escola que se quer construir. Portanto, o campo e a educação/escola tem que serem vinculados à luta de classes. E é neste cenário - importe que se repita - que se pensa o professor. Em outros termos, o “tipo” de professor nas escolas do campo tem relação direta com o modelo de campo que se quer/que vem sendo construído. Não por acaso, portanto, é uma decisão política. Para as classes pobres, um professor “pobre”.

Seria ingenuidade reproduzirmos o velho discurso da escola como estratégia para “fixar” o homem no campo. Esta visão já foi superada, pois, quem faz com que o trabalhador fique no campo (ou não) são as condições materiais que possibilitem sua existência. A visão romântica do campo, do camponês feliz (como se seu espaço estivesse deslocado do projeto maior/ contexto em que se insere, qual seja, projeto capitalista), vem sendo desconstruída paulatinamente. Isso se deve às novas formas de se conceber o trabalho e a educação/escola, quais sejam, numa perspectiva de classe.

Persiste, todavia - e aí está a dificuldades de se avançar - a velha forma de se conceber o campo e os camponeses pelas políticas públicas, tanto agrária e agrícola quanto educacional, principalmente no que diz respeito aos direitos conquistados, porém, não garantidos na prática. É o “velho” difícil de ser destruído e o “novo” difícil de ser construído. Na verdade, o choque de interesses de classe que se materializa no campo.

Cabe ressaltar - e aqui cabe um parêntese - que não há como falarmos do trabalho do professor, sem que se leve em conta estes muitos aspectos. Ora, de que professor, ou melhor, do trabalho de que professor estamos/estariamos nos propondo refletir? De um professor sem escola (porque sem alunos)? Ou ainda, de uma escola fora de um contexto (campo)? Não há como.

O Professor que trabalhador na roça que “dá aula”, ou/, que dá aula e trabalho na roça?

O docente, a despeito da especificidade de sua tarefa relativa à reprodução dos valores e dos conhecimentos da sociedade, não constitui uma terceira categoria, uma classe diferente. É um trabalhador explorado

como os demais (DAL ROSSO, 2011, p. 20).

O campo, ainda hoje, é concebido como um lugar inferior e desprovido da modernidade (atribuída à cidade); como um espaço que está morrendo; um lugar sem futuro e relacionado ao atraso. A esta visão estigmatizadora corresponde à oferta de uma educação compensatória, de baixa qualidade, veiculada em qualquer estrutura física, com professores sem a qualificação devida. O que equivale a dizer: “para um espaço inferior, também um ensino inferior” (GRITTI, 2003, p. 103)¹². O que poderia ser acrescido, à citação da autora, neste caso, “um professor inferior”.

O resultado desta forma simplista de se conceber a educação para os trabalhadores do campo, decorrem consequências gravíssimas, haja vista o número de analfabetos no campo, as condições das escolas, a qualificação/formação dos professores. Em resumo, o descaso para com o campo pelo poder público.

Os trabalhos de campo/pesquisa/estudos mostram, na prática, como esta forma de se conceber o campo e os camponeses está materializada nos programas e projetos voltados ao campo. Toma-se como exemplo, àqueles voltadas às escolas localizadas em assentamentos de reforma agrária: projetos ligados a interesses de grupos, partidos/legendas.

No contexto das escolas do campo o professor é uma figura importante. Em torno dele se aglutinam as muitas perspectivas em relação às coisas da escola e da comunidade. Geralmente uma pessoa querida e respeitada pelos sujeitos da comunidade. Uma referência para as muitas discussões que giram em torno da formação dos filhos dos trabalhadores. As muitas limitações, porém (falta de formação), dificultam os avanços (como fazer?).

Há que se perguntar, portanto, quem são os responsáveis por esta situação? Os professores? Uma resposta positiva seria uma conclusão simplista demais frente a uma realidade tão complexa. Há que se chamar a atenção para o fato de que em torno dos problemas que envolvem a educação escolar, nos mais diferentes contextos, gravita um conjunto de condicionantes (econômicos, sociais, políticos) que limitam ou possibilitam

¹² A autora chama a atenção para o fato de “a concepção de inferioridade do rural e de tudo o que a ele se liga tem permeado todas as ações oficiais dos governos, em nível federal, estadual e municipal” (GRITTI, 2003, p. 111). Em relação ao professor, ressalta o fato de que “historicamente, o profissional destinado a atuar no meio rural era preparado em nível inferior de escolaridade, razão pela qual não chegava a ser denominado ‘professor’, ou seja, era apenas um ‘regente de ensino primário’” (p. 110).

as ações que envolvem a relação professor/aluno/comunidade.

Diríamos que (diferentemente do que se costuma ouvir: “a simplicidade do campo”) no campo as questões são mais complexas, pois, estamos falando de uma realidade que ainda conserva e vivencias suas especificidades. Como o modelo de escola é urbano, pensado a partir dos valores e princípios burgueses, esta passa a ser estranha a seus sujeitos/alunos.

Importa, portanto, ressaltar que a ineficiência da escola do campo não se resume tão somente ao despreparo dos professores¹³. As palavras de Palmeira (1990, p. 44) são significativas na medida em que nos chamam a atenção para o fato de que, eleger determinados aspectos apenas como responsáveis pela ineficiência da escola rural, corre-se o risco de se desviar de “uma visão de conjunto dos problemas socioeconômicos que afligem as populações rurais, e da influência destes problemas sobre a educação que a essa população se destina”¹⁴.

Ainda é bastante comum o professor que trabalha nas escolas do campo ser

recrutado na comunidade, em geral entre filhos de camponeses ou habitantes de pequenos povoados, inicia-se como professor quase sempre sem qualquer contrato de trabalho, por indicação de políticos locais, via recrutamento fundado no clientelismo (PALMEIRA, 1990, p. 44).

Nossas pesquisas (trabalho de campo) confirmam essa prática: professores proprietários de um lote na comunidade onde trabalha. Por isso, além das atividades ligadas ao magistério, se dedicam às atividades

¹³ O MEC (*apud* PALMEIRA, 1990, p. 44) reconhece alguns destes fatores como condicionantes do fracasso escolar na educação básica: “a situação do professor com insuficiente qualificação, a predominância do leigo em algumas áreas e, particularmente, [...]”.

¹⁴ Para a autora, “não é apenas o professor a variável explicativa à baixa produtividade da escola no meio rural, [...]” (p. 44). E ressalta: “[...] a ineficiência da escola no meio rural é determinada, originalmente, pela posição de classe do homem do campo na sociedade brasileira, a qual vem sendo agravada particularmente nos últimos 50 anos, face à posição do setor agrícola na economia nacional” (p. 45). Therrien (1993, p. 44) chama a atenção para o fato de “as avaliações do sistema educacional vigente no campo tendem a associar a professora rural ao fracasso da escola pública, desmerecendo o fato de que em determinados contextos é ela que ainda salva a escola pública”. Para a autora, “a professora rural é gerada pela estrutura social do seu contexto de vida, [...]” (p. 44).

próprias do campo. Porém, mais do que uma questão de escolha, uma necessidade frente aos baixos salários que recebem.

Uma característica que chama a atenção quanto a estes professores está no fato de muitos deles já terem trabalhado (anteriormente) em alguma atividade ligada ao campo (posseiros, sítiantes, meeiros, diaristas em fazendas, sem terra, dentre outras).

Pode-se perceber, todavia, que não existe, necessariamente, uma distância entre o “ser professor” e o “ser camponês” (ou entre o ser camponês e o ser professor) como comumente se supõe. É curioso observar como lidam com assuntos da escola e da lavoura/roça, “saltando fronteira de uma vida para a outra”, como diz Brandão (1983, p. 150), “sem sustos”, sem sobressaltos, ou seja, naturalmente. É neste sentido que costumam dizer que ser professor na roça “é das 8h às 13h.” Fora deste horário/período eles se “transformam” em lavradores, pescadores... Ou seja, deixam e/ou substituem a caneta/lápis pela enxada ou pelas “traias” de pesca, como que num passe de mágica.

Portanto, se estão divididos (não no sentido de estarem duvidosos a respeito de uma ou outra atividade, ou trabalhar na roça ou na escola, mas pelo fato de desempenhar as duas), como chamá-los então: camponeses-professores ou professores-camponeses? Acreditamos não ser essa, necessariamente, a preocupação principal, mas buscar saber por que dessa necessidade de ser, ao mesmo tempo, um e outro? Mais: quais as consequências desta jornada de trabalho, tanto para o professor quanto para o aluno?

Há entre os professores o entendimento de que é possível conciliar as duas atividades. O que fica, todavia, explícito nas entrelinhas é que a terra/lote, por via das dúvidas (caso haja problemas com a escola, principalmente quanto à remuneração/salário), esta passa a representar uma maior segurança (trabalho, produção¹⁵ e renda). Ou seja, a garantia de uma vida digna, o que significa, em última instância, o mito da prosperidade que a terra dá.

No todo, fica bastante explícita a mensagem do saudosismo, o mito do “homem bucólico” (ABRÃO, 1986, p. 39), cuja mensagem supõe que os que vivem no e do campo se realizam melhor como seres humanos do que

¹⁵ A produção para o autoconsumo tem um papel importante na agricultura camponesa. Junto com a posse da terra é um dos elementos fundamentais da constituição do espaço de liberdade proporcionado por esta forma de produzir alimentos e de viver (GÖRGEN, 2004, p. 12).

aqueles que vivem na cidade. Estes dois mitos são (dois) desdobramentos de um único passado perdido, mas que poderá ser recuperado. Esta recuperação caberá à educação, à escola (Ibid.).

O que dizem, o que pensam, quanto ao futuro: continuar como professores-camponeses (camponeses-professores), fazer um curso superior, sair da condição de “leigos”, optar entre uma profissão apenas (ou camponês ou professor), permanecer no campo, ir para um centro urbano/cidade?

O trabalho de campo/pesquisas mostra que o maior sonho dos professores leigos é fazer um curso superior. Para estes, uma formação em nível superior (graduação), lhes daria maior garantia de trabalho. É o que já vem correndo em muitos dos casos onde atuamos (pesquisa, extensão).

Mas, com um diploma de curso superior na mão, continuariam trabalhando no campo (entenda-se na escola e no lote) ou não? Há unanimidade entre os professores em dizer que vão continuar/continuariam trabalhando no campo (também) como professores. Na prática, ao que temos percebido, com poucas exceções, é o que vem acontecendo, principalmente entre os que se formaram em serviço, ou seja, enquanto trabalhavam em uma escola enquanto professores leigos.

Para Alencar (1993, p. 187), todavia, a expectativa de mudar de vida, por parte dos professores leigos, “somente se manifesta, concretamente, no horizonte de seus projetos e desejos”, quando estes superarem, individualmente, a condição “marginal” de professores leigos. Ou seja, quando estes conquistarem “novos status” na sociedade local. Para o autor, isso só vai ocorrer no momento em que estes tiverem o curso de habilitação, ou melhor, um curso superior. Aí sim, ressalta, poderão sonhar com “outro emprego e que pague um salário melhor” (Ibid.).

O tempo dirá o que farão cada um dos professores com os quais partilhamos trabalhos, sonhos, vontades. Ou seja, cada um construirá dentro das condições em que lhes serão dadas, o seu futuro. A certeza é que cada um perseguirá, em que pesem as circunstâncias, opções, limites, oportunidades, o sonho de uma “vida melhor”.

Considerações finais

Após a apresentação da temática percebe-se o quanto são complexas as muitas realidade que envolvem o campo. Estamos falando do professor, trabalhador de múltiplas atividades/jornadas de trabalho se vê

envolvido em um ambiente onde as condições de trabalho são pouco/nada adequadas. Ou seja, em um ambiente de ausência e da falta do necessário para desenvolver um bom trabalho na escola onde trabalha.

A questão maior que envolve as discussões, ao que nos parece, não está no fator trabalho em si, e/ou, no fato destes desenvolverem diferentes atividades: ora os afazeres da escola (professor), exercer sua militância (atividade política); ora as lidas do campo (camponês). Até porque conseguem fazer com certa desenvoltura. Cremos que a preocupação maior esta em nos perguntarmos: que resultados são produzidos, sobretudo, na escola? Ou, dito de outra forma: quem perde e quem ganha nesse processo?

As inúmeras conquistas em termos de políticas públicas, tanto agrária e agrícola quanto educacional, voltadas ao campo, ao atender as especificidades, vêm reafirmar a ideia de que o campo existe e que, em existindo, “é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele” (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p. 16). Dentre estas especificidades, faz-se necessário pensar o professor. Sobretudo, suas condições de trabalho.

Enquanto educadores, defensores da escola pública de qualidade, cremos que não cabem mais os velhos conceitos, tão repetidas vezes encontrados em documentos oficiais sobre as escolas do campo, tais como: “adaptar”, “ajustar” (conteúdos, calendários, material didático, dentro outros). A escola do campo há que ter vida própria, pensada pelos seus sujeitos, segundo seus interesses.

Valem estes destaques, uma vez que, é deste entendimento que decorrem velhas práticas, como a de que para o campo qualquer escola serve; de que escola se faz com qualquer professor. Neste cenário reproduz-se a ideia de que se pode fazer (pelo esforço pessoal, dedicação) sem que se dê as condições necessárias de trabalho. São exatamente estas prerrogativas que precarizam o trabalho do professor. Há que se perguntar: um professor que “faz de tudo um pouco” na escola e no campo/lote, que resultados apresenta?

Quando trazemos a denúncia sobre como se faz educação/escola no campo, o fazemos na perspectiva de que novos olhares sejam lançados sobre este espaço e seus sujeitos, cujos valores e princípios ali produzidos vão além daqueles impostos pelo projeto do capital. Ou seja, denunciemos e anunciemos, para que os “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2000), tenham a certeza de que terão outro amanhã. Esta possibilidade não virá “de fora” da classe (ONGs, Universidades), mas tão somente do coletivo organizado de trabalhadores/professores (associações, sindicatos, cooperativas).

Cremos que ao falarmos da educação/escola do campo, não há

como nos privarmos das discussões que envolvem o impacto devastador das políticas de caráter neoliberal que atingem as escolas. Este ataque se manifesta, sobremaneira, na precarização do trabalho docente, materializado na desvalorização dos salários e das condições de trabalho dos professores.

Por fim, cremos que seria ingenuidade pensarmos as atividades do professor (tanto do campo quanto da cidade) alheio às profundas mudanças que vem acontecendo no mundo do trabalho como um todo, cujas características se pautam no modelo hegemônico neoliberal, destruidor de toda forma de vida (substituída pelos valores do mercado). Fica, todavia e, sobretudo, o entendimento de que o projeto que se quer hegemônico, não significa, contudo homogêneo. Aqui cabe o trabalho dos que acreditam que o campo está em movimento; que o campo se mostra promissor; que o campo do camponês – deferentemente da ideia do seu fim – apresenta possibilidades de novas formas de se produzir; novas formas de educar (escolas).

Enfim, pensar para além do modelo imposto pelo projeto do capital para o campo, extremamente excludente e classista. Em resumo – apontando um caminho - inserir a escola na luta de classes, compreender como participa nessa luta de classes.

Referências

ABRÃO, José. Carlos. *O Educador a Caminho da Roça: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural*. Campo Grande/MS, UFMS/Imprensa Universitária, 1986.

ALENCAR, José F. de. *A professora "leiga": um rosto de várias faces*. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. – (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *"Casa de Escola": cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papirus, 1983.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF. Senado Federal, 2008.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Brasília/DF, 1996.

_____. Lei 10.709/2003. Acrescenta incisos aos arts. 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1/02. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*. Brasília/DF, 2002.

CAMARANO, A. Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo /1999. *Êxodo Rural, Envelhecimento e Masculinização no Brasil*: Panorama dos Últimos 50 Anos. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3929. Acesso em: 20 de junho de 2013.

DAL ROSSO, Sadi. *Contribuições para a teoria do sindicalismo no setor da educação*. In: *Associativismo e sindicalismo em Educação – organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

ENQUITA, M. Fernádes. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz T. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GRITTI, Silvana. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília/DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

GÖRGEN, Sérgio Antônio ofm. *Marcha ao Coração do Latifúndio*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MALATESTA, Errico. *Entre camponeses*. São Paulo: Editora Hebra Ltda, 2009.

PALMEIRA, Maria José de Oliveira. *Educação e a Construção da Cidadania do Homem do Campo*. Salvador: UFBA/Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

PERIPOLLI, Odimar J. *Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-Grossense: a mercantilização da terra e da escola*. (Tese de Doutorado). PPGEDU/UFRGS. 2009.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

Data de recebimento: 05.09.2014

Data de aceite: 04.02.2015

UM ESTUDO SOBRE A MANIFESTAÇÃO DA AGRESSIVIDADE EM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A STUDY OF AGGRESSION MANIFESTATION IN KINDERGARTEN CHILDREN

Josiane Peres Gonçalves,¹
Sandra Godoy Martines²

RESUMO: O presente estudo tem por finalidade identificar o entendimento que professoras têm a respeito do comportamento agressivo em sala de aula e como agem diante desse tipo de comportamento. Inicialmente são apresentados dados teóricos sobre conceituação de agressividade, como lidar com esse comportamento e como acontece a agressividade no cotidiano escolar, especificamente na Educação Infantil, para ao longo do texto discutir sobre algumas situações que ocorrem no dia a dia com as crianças e professores. Também foi realizada uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, em que as participantes eram 4 (quatro) professoras que trabalhavam em uma mesma instituição pública, sendo utilizado como instrumento entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que as professoras entrevistadas possuem entendimento a respeito do conceito agressividade, que se tem uma grande preocupação com os alunos que demonstram esse tipo de comportamento e sinalizam sobre como lidar com a família para sanar esta problemática.

PALAVRAS-CHAVE: agressividade, educação infantil, criança, família.

ABSTRACT: This study aims to identify the comprehension that teachers have about the aggressive behavior in the classroom and how they act on such behavior. Initially, theoretical data on aggressive concept, how to deal with this behavior and how the aggression happens in daily school life, specifically in kindergarten, are presented. For throughout the text discuss some situations that occur every day with children and teachers. Also a qualitative field research was conducted, in which the participants were four (4) teachers who worked in the same public institution, using semi-structured interviews as a tool. The results indicate that the interviewed

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Psicologia Social e da Personalidade pela mesma instituição. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí. Mato Grosso do Sul, Brasil. josianeperes7@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí, Mato Grosso do Sul, Brasil. juciellisimoies12@hotmail.com

teachers have understanding about the aggression concept, which has been a major concern with students who demonstrate such behavior and show on how to deal with family to fix this problem.

KEYWORDS: aggression, early childhood education, child, family.

Introdução

No contexto atual, em função de vários debates nas instituições da Educação Infantil sobre desenvolvimento, limites, indisciplina, destacam-se nessa pesquisa as características agressivas apresentadas em crianças nesse ambiente, uma vez que acontece com frequência em seu cotidiano. Nesse contexto, considera-se necessário a relevância do tema, pois cada dia mais a agressividade vêm se tornando incontrolável, interferindo nos encaminhamentos de sala de aula.

Em um estágio curricular realizado durante o curso de graduação, foi possível perceber que algumas professoras não têm um estilo próprio de lidar com o comportamento agressivo, ou seja, a cada agressividade da criança há uma forma diferente para corrigir. Como não há uma maneira específica de trabalhar, surgiu o interesse em melhor compreender sobre essa problemática, visto que na Educação Infantil é um período importante de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, busca-se aprimorar os conhecimentos por meio de estudos bibliográficos e mediante realidade descrita pelas professoras entrevistadas.

Dessa forma, o presente estudo teve o intuito de analisar como os professores lidam com as crianças agressivas, teve por objetivo identificar o entendimento que professoras têm a respeito do comportamento agressivo em sala de aula e como agem diante desse tipo de comportamento.

A abordagem teórica pauta-se em autores como: Ferreira e Wiezzel (2008), Madeira (2010), Pietro e Jeager (2008), Gagliotto, Berte e Vale (2012), França e Yaegashi (2005) e Santos (2008) entre outros. A organização da abordagem teórica consiste em primeiramente fazer uma análise sobre o conceito de agressividade, em seguida são feitas reflexões sobre comportamentos difíceis e a criança em seu cotidiano, finalmente se discute sobre a rotina e agressividade na Educação Infantil.

O que é agressividade

Durante a fase de desenvolvimento da criança, especialmente

entre 0 e 5 anos de idade, muitos comportamentos se fazem presentes de forma mais intensa e com o passar do tempo costumam ser amenizados. É o caso, por exemplo, da agressividade que é algo comum para todos os indivíduos, uma das causas mais frequentes é que aos seres humanos possuem reações negativas diante dos “nãos” que são recebidos na sua vida cotidiana, resultando em agressividade. No entanto, algumas crianças reagem de uma forma mais tranquila e ao logo do tempo o comportamento agressivo costuma diminuir, enquanto que para outros pode resultar em consequências desagradáveis e desfavoráveis.

A agressividade pode se manifestar de diversas maneiras, contra si e contra os outros, pois esta relacionada a um sentimento de resistência contra o que lhe foi imposto e desta forma acredita ser atendida a sua vontade. Vale ressaltar que é comum para as crianças de 0 a 5 anos, pois estão aprendendo a conviver com o controle dos seus instintos (FERREIRA e WEZZEIL, 2008).

Para França e Yaegashi (2005), desde bebê as crianças já manifestam o comportamento agressivo, a criança pode ter reações mais ou menos agressivas como, por exemplo, demandar, reclamar, exigir, bater os pés, gritar, entre outras. Também Ferreira e Wiezzel (2008) acreditam que a agressividade tem como objetivo causar danos, podendo ser físicos, psicológicos ou ainda morais e que geralmente os atos agressivos não são a verdadeira expressão de raiva, mas sim desvio de outros sentimentos como mágoa, insegurança, entre outros.

Alguns autores, como Santos (2008), postulam que a criança já é agressiva desde quando nasce e que a agressividade nesta fase é inofensiva. Ao passar do tempo, o comportamento agressivo torna-se inaceitável pela sociedade. Oliveira, Loch e Silva (2005) enfatizam que a agressividade não é traço de personalidade, portanto, não existem crianças agressivas, o que existe são crianças que cometem atos agressivos, o correto é dizer que a criança está agressiva.

Para Glaglioto, Berte e Vale (2012), falar sobre agressividade, geralmente é confundido com a falta de limites: a agressividade é um instinto dos seres humanos, que quando se sentem ameaçados tomam a reação de agressão, a falta de limite é adquirida com o passar do tempo, uma vez que é aprovado o comportamento, sempre a criança vai buscar cada vez mais ser autônoma sobre uma situação.

De acordo com Madeira (2010), existem alguns fatores para a criança se tornar agressiva, visto que ela não nasce assim, mas pode-se tornar.

Algumas situações podem contribuir para a existência da agressividade: o fato da criança observar ou conviver com a violência, a culpa ou o orgulho que ela é estimulada a sentir após praticar a violência e os níveis de frustração e raiva que ela sente. Existem várias formas de agressão, como ações físicas ou verbais e ambas são cruciais para o desenvolvimento da criança, pois reduzem a autoestima. Nesse sentido, o referido autor postula que ao punir a criança não é preciso dar palmadas, o importante é reprovar o seu comportamento diante da circunstância da agressividade.

Para Locatelli (2004), a criança com comportamento agressivo normalmente quer demonstrar algo como falta de atenção, dificuldade de adaptação, sentimento de raiva, insegurança, ansiedade. Sendo assim, há necessidade de compreensão por parte do adulto diante de uma situação de agressividade da criança, para que ela não seja prejudicada.

Lidando com comportamentos difíceis

Os estudos referentes aos comportamentos das crianças, afirmam que pode dispor de conhecimentos muito importantes sobre as ações dos pais, educadores entre outros interessados na prevenção do desenvolvimento do comportamento agressivo. Um exemplo muito claro é quando a criança apanha dos pais excessivamente. A criança fica exposta as violências constantemente em seu cotidiano e as brincadeiras turbulentas podem ajudar a aumentar a agressividade.

Desde Albert Einstein, já se preocupava com a guerra, com a violência, destaca autores que é de suma importância se trabalhar o comportamento da criança na pré-escola, sendo assim se trabalhar a prevenção do comportamento agressivo de um adulto futuramente (VIEIRA, 2007, p. 5).

Apesar de toda agressividade das crianças, é necessário analisar o seu histórico social e sua cultura de convivência na sociedade. O comportamento antissocial se entende por uma evasão do que outra pessoa impõe para a criança, como regras, com disciplinas severas para sua idade, sendo assim a criança pode acarretar falta de aprendizado e eventualmente o comportamento agressivo.

Para Vieira (2007), esse tipo de comportamento, o agressivo, varia

muito de pais para pais. Se eles forem estressados, do tipo que gritam muito com os filhos, há uma tendência de os filhos se espelharem nos pais, tornando-se assim uma pessoa com o comportamento não aceitáveis socialmente. A criança que convive com outras mais velhas, ou irmãos com comportamentos agressivos, ao observar e conviver com essas atitudes, a criança tende a começar a agir da mesma maneira. Vale ressaltar que, para Vieira (2007), a maior parte do comportamento antissocial se deve aos pais, e a quem tem a guarda da criança, uma vez que, se ela faz birra, se joga no chão, chora, e o adulto acaba cedendo às suas “chantagens”, fazendo o que a criança deseja, ela acaba usando essas atitudes para conseguir o que quer.

Segundo Ferreira e Wiezzer (2008), para muitas crianças de 0 a 5 anos o comportamento agressivo é normal, pois estão aprendendo a lidar com seus impulsos entretanto, não se pode dizer que a criança necessita de alguma atenção específica, ou seja, não há a necessidade de se procurar um tratamento para a mesma ou um “diagnóstico”. Pois, com o tempo a agressividade tende a diminuir.

Shirahinge e Higa (2004) explica que conforme o tempo vai passando a criança que nasce com um impulso denominado por Freud de Id, constrói duas estruturas importantes em seu desenvolvimento: o Ego e o Superego. O primeiro é responsável pelo contato com o ambiente com a realidade externa, enquanto que o segundo representa mais o ideal do que o real, tende a perfeição do que o prazer, bloqueia o impulso. Cunha (2008), ao comentar sobre esses conceitos da teoria psicanalítica, explica que o ID é entendido como as características atribuídas ao sistema inconsciente, é regido pelo princípio do prazer que visa apenas o prazer do indivíduo. O Ego é o sistema que estabelece o equilíbrio entre as exigências do id, a verdadeira personalidade, que decide se acata ou não as decisões do Id ou do Superego. Por fim, o Superego origina-se a partir da internalização das proibições, dos limites e da autoridade. É algo além do ego, que fica sempre censurando. É como se estivesse o tempo todo dizendo que isso não está certo ou que não se deve agir assim, sendo, portanto um freio que controla as ações das pessoas.

A partir dessas ideias é possível compreender a agressividade da criança, visto que ela ainda não tem internalizada as normas aceitáveis no contexto social em que está inserida, e é muito comum os seus impulsos serem controlados pelos adultos, que ficam repetindo sobre o que a criança pode ou não fazer. Evidentemente se ela é controlada o tempo todo, há uma tendência de externalizar mais frequentemente a agressividade. Com

o tempo, a criança passa a compreender o que é aceitável ou não, o que é permitido ou proibido, tendo o controle dos próprios comportamentos, sem haver a necessidade de outras pessoas ficarem dizendo sobre o que podem ou não fazer.

A criança no cotidiano

No cotidiano atual os pais vêm se mostrando cada vez mais desleixados com a educação de seus filhos, as famílias não têm tempo para estar presente na vida dos filhos, de acompanhar o seu desenvolvimento infantil, sendo entendida como uma fase essencial de definição de caráter. Diante disso, a criança se sente desprezada e assim se torna às vezes agressiva para chamar a atenção de alguém para ela (PIETRO; JAEGER, 2008).

Quando ocorre uma reclamação do filho na escola por comportamento agressivo, os pais não aceitam ou até mesmo ignoram o que lhe foi dito pelos professores, sendo assim não basta apenas a escola tentar intervir na situação, é necessário o apoio da família. Existem na realidade dois contextos: em casa as crianças aprendem de forma natural e em contextos reais, sendo que suas atividades têm uma atitude e uma funcionalidade imediata. Na escola, ao contrário, a aprendizagem é formal, deliberada, consciente não supõe um contexto imediato de uso. (COLL; MARCHESI; PALACIO, 2004).

No entanto, tanto a escola quanto a família necessitam de uma comunicação para intermediar a educação dos seus filhos. Gagliotto, Berte e Vale (2012) ressaltam que os pais muitas vezes não têm conhecimentos sobre as consequências da falta de autoridade e de afeto. Dar limites a eles é dar segurança. Portanto, pode-se destacar que os pais não querem punir os filhos, pois assim acreditam que estão suprimindo a sua ausência que ocorre, porém, o que de fato estão proporcionando aos mesmos, uma insegurança diante do mundo e de outras pessoas.

Atualmente as crianças se sentem ameaçadas e a única defesa que têm em mãos é a agressividade. Nesse sentido, o mecanismo de defesa reage diante das circunstâncias em que elas percebem algum tipo de ameaça, especialmente diante de mudanças que ocorrem, como por exemplo, quando começa a frequentar a escola, quando os pais se separam, quando nasce um irmão, entre outras. Carrara (2004, p. 185), cita outras situações em que a criança pode desenvolver agressividade, é no caso de seus bens pessoais serem dados a alguém sem o seu consentimento. “Ela

sente-se frustrada, não em seu desfrute das coisas, mas em sua pessoa. Coloca-se o problema da apropriação, e muitas vezes, conclui que a força faz a lei: se dominar a outra pessoa, ela poderá pegar." Deste modo, a criança passa a ter a visão de propriedade e se alguém quiser retirar algo de si, sua reação será de agressão, pois entende que ao utilizar a agressão terá uma solução para o seu benefício. Também Galvão (2004) salienta que as crianças se irritam em: disputas de brinquedos e objetos com outro sujeito, em disputa por um espaço ou para ocupar um lugar, se irritam nas competições por não aceitar perder, ou seja, situações do cotidiano da criança fazem com que expresse a agressividade.

Considera-se que a criança no ambiente ou com outro indivíduo desconhecido ou até mesmo familiar, quando ocorre algo que ela queira, seja um brinquedo ou atenção para si, ela tende a ter comportamentos agressivos. Diante de tal situação, é importante destacar que de acordo com Carrara (2004), para cada ação há uma reação e que a criança não se tem o comportamento agressivo em vão, ela sempre está querendo dizer algo.

Para saber entender como lidar com comportamento agressivo, há a necessidade de prestar atenção na criança e distinguir os comportamentos normais, em seu cotidiano, daqueles com excesso de agressividade, para assim trabalhar a melhoria de suas ações em situações de interações sociais.

A rotina e agressividade na educação infantil

Em geral os professores se sentem despreparados diante dos comportamentos agressivos, por não saber sobre a melhor forma de lidar com a situação, ou ainda sentem a necessidade de melhor compreender a problemática, para saber como agir diante das reações agressivas dos alunos. A agressividade prejudica a aprendizagem por interferir no encaminhamento das atividades coletivas que são realizadas em sala de aula.

Vale ressaltar que as crianças ingressam muito cedo nas escolas e nem sempre esse processo é tranquilo, porque a criança não está preparada para a mudança de hábito. Para ela, a mudança é muito radical, porque deixou um ambiente que já estava acostumada, passando a ter que interagir em um novo espaço e com pessoas desconhecidas. Enquanto não se adapta à rotina escolar, a criança se sente desconfortável e insegura, externalizando esses sentimentos por meio de reações agressivas. Porém, para a criança esse comportamento não é prejudicial, tendo em vista que ela está apenas se protegendo de algo desconhecido (MADEIRA, 2010).

Na escola, a frequência de conflitos entre as crianças pode aumentar se não houver espaço para brincadeiras. Outro motivo é quando a competição é estimulada em excesso no ambiente escolar, sem a explicação de que todos são igualmente capazes. Cabe lembrar que onde costumam ocorrer esses casos com maior frequência é nas creches, porque há muitas crianças para poucos brinquedos. Apesar de que a criança por seu instinto ela busca, na maioria das vezes, querer o que é de outra criança.

De acordo com Madeira (2014), é necessário haver uma rotina bem planejada para que não haja conflitos, pois uma atividade mal preparada pode acarretar falta de opções para a criança, ocorrendo à agressividade. Sendo assim, é necessário que se desenvolva atividades com dinamismo e criatividade que envolva a criança. Porém, conforme a sua faixa de idade, ela não fica envolvida por muito tempo, pois se concentra por alguns minutos e logo já dispersa, querendo fazer outras coisas.

Nesse sentido, Bondioli (2004, p. 97) afirma:

A organização no cotidiano da pré-escola é geralmente pensada em relação a duração total de atividades da rotina, das atividades didáticas e das situações de brincadeira livre a articulação temporal do dia a dia educativo é frequentemente entendida, sobre tudo em relação ao equilíbrio entre os três diferentes tipos de situações: as rotinas não deveriam ocupar a maior parte do dia, as atividades educativas deveriam garantir uma variedade de experiência cotidianas, o dia não deveria ser tão desprovido de planejamento educativo a ponto de ser essencial caracterizado como uma longa situação de brincadeira livre de tipo recreativo.

É preciso que as atividades educativas sejam diversificadas e de acordo com as necessidades das crianças, sem ficar muito tempo realizando as ações rotineiras. Assim, os alunos tendem a se ocupar por mais tempo, evitando as reações agressivas para com os colegas e professores. Porém, por mais que se organizem as ações educativas, as emoções infantis podem aflorar e a criança voltar a demonstrar algum tipo de comportamento agressivo. Por exemplo, durante as brincadeiras, as crianças costumam ser agressivas porque existe o instinto de competitividade e uma pode querer para si o brinquedo de outro colega de sala. Nesse caso, a professora precisa orientar as crianças para que aprendam a lidar com essas situações cotidianas

do espaço escolar.

Pietro e Jaeger (2008) sugerem que é importante os professores entenderem o que se passa com a criança, tentando identificar as causas do comportamento agressivo. Muitas vezes pode se tratar de situações temporárias como um conflito que esteja passando em casa, separação de pais, nascimento de um irmão, mudança de escola, entre outras situações inusitadas que podem influenciar o emocional e conseqüentemente o comportamento da criança. Nesse caso, cabe à professora auxiliar junto com a família a estudar um modo de se amenizar a agressividade da criança.

No caso da escola, muitas vezes o próprio espaço disponível para as crianças influenciam em seus comportamentos, como por exemplo, se o espaço de convivência ou de estudo for limitado, há uma probabilidade maior de despertar nas crianças as reações agressivas.

Também é importante afirmar que a professora tem um papel importante no que se refere a controlar os impulsos da criança e principalmente não deixar que ela se sinta uma pessoa má e temida pelas outras crianças. Um exemplo que pode ser utilizado pela professora é estimular a usar corretamente os dentes, explicar que os dentes servem para morder os alimentos, e não as pessoas, sempre demonstrando de maneira significativa para que não volte mais a repetir comportamentos inaceitáveis, como morder outra criança.

Metodologia

Para a realização do presente trabalho foi realizada primeiramente levantamento bibliográfico, sendo selecionados alguns autores como Ferreira e Wiezzel (2008), Madeira (2010), Pietro e Jaeger (2008), Gagliotto, Berte e Vale (2012), França e Yaegashi (2005) e Santos (2008), entre outros, para nortear o encaminhamento da pesquisa.

Em seguida foi realizada coleta de dados em uma Escola Municipal de Naviraí MS, sendo utilizado como instrumento entrevistas semiestruturadas, caracterizando-se assim como uma pesquisa de natureza qualitativa. Ao se referir sobre esse tipo de investigação, Gil (2002, p. 17) argumenta que:

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na

realidade, a pesquisa desenvolve ao longo de um processo que inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2002, p. 17).

Participaram do presente estudo 4 (quatro) professoras de Educação Infantil que trabalhavam em uma mesma escola, sendo que a escolha da instituição foi por conveniência e o critério para selecionar as professoras foi de que todas deviam em algum momento ter trabalhado com alguma criança, cujo comportamento era considerado agressivo. Para preservar a identidade das entrevistadas, elas foram identificadas com nomes fictícios, cuja idade, formação e tempo de atuação são assim caracterizados:

- a) Professora Tania – 35 anos de idade, formada em Pedagogia, atua há 13 anos;
- b) Professora Luzia – 34 anos de idade, formada em Pedagogia, atua há 9 anos;
- c) Professora Flávia – 30 anos de idade, formada em Pedagogia, atua há 6 anos;
- d) Professora Silvana – 30 anos de idade, formada em Pedagogia atua há 5 anos.

Para a realização da coleta de dados, após contato prévio com a direção da escola e posteriormente com as professoras, foi agendado um horário e local que fosse mais adequado para as participantes da pesquisa. Assim, duas entrevistas foram gravadas na residência de casa uma das professoras e as outras duas foram gravadas na escola, no horário de hora atividade, sendo todas realizadas individualmente. Os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas foram transcritos, sistematizados e analisados, cujos resultados são apresentados na sequência.

Resultados e discussões

Para a organização dos resultados, coloca-se inicialmente o assunto questionado, em seguida as repostas de todas as professoras, para então discutir os dados, relacionando com a literatura. Assim, inicialmente foi questionado sobre a trajetória como profissional da educação, se em algum momento tiveram crianças agressivas em suas salas de aula e, em caso afirmativo, que comentassem sobre essa experiência. Todas afirmam que

sim, conforme as seguintes respostas:

Sim. As crianças que apresentavam esses comportamentos, elas apresentam agressividade tanto com adulto e crianças com a mesma faixa etária de idade. Então eles não aceitam carinho, não aceitam se relacionar, os modos deles se relacionar eram na base da agressividade, ora bate, ora morde, belisca ou tira os brinquedos dos outros, essa é a maneira que eles se relacionam (TANIA).

Sim, já tive. Isso as vezes é bem natural, normal para a gente observar porque na Educação Infantil a gente trabalha com o processo de avaliação, é mais observando mesmo, a gente tem que estar muito próximo a criança, então isso a gente já observa de imediato. Por exemplo, nos primeiros dias a gente já consegue, na adaptação, a identificar o comportamento da criança, como as crianças são... Isso facilita bastante para a gente e a gente busca saber junto com a família porque a criança é agitada, saber o relacionamento dessa criança com a família (LUZIA).

Sim. Quando eu iniciei tinha uma criança muito agressiva que se batia, mordida, os amigos arrancavam os cabelos e todo dia tinha uma reclamação dela e um registro no caderno (FLAVIA).

Sim. Já tive uma criança agressiva e não sabia com lidar com essa criança, pois essa criança batia sem motivo, mordida os coleguinhas e era no começo de minha carreira, eu me sentia totalmente sem saber como agir, mas com o passar do tempo fui estudando o melhor jeito de lidar com essa criança (SILVANA).

Todas as professoras já tiveram crianças com comportamentos agressivos, tanto que a Luzia considera normal este comportamento na Educação Infantil. Conforme Santos (2008), a agressividade infantil é uma característica normal na fase inicial do desenvolvimento do indivíduo, porém o professor deve estar sempre atento porque comportamentos agressivos podem aflorar a violência entre as crianças.

Silvana descreve que realmente é uma situação complicada, pois no começo de carreira não se tem base nenhuma de como lidar com esse

comportamento e muitas vezes são criticadas por certas atitudes, ou seja, se é rígida com a criança é criticada e se não é, também recebe críticas. Na verdade isso ocorre devido à insegurança do início de carreira e o professor fica sem saber como agir diante de situações relativas à agressividade das crianças. Nesse sentido, Ferreira e Wiezzel (2008) afirmam que muitas vezes o professor por não saber lidar com esses comportamentos acaba piorando ou aumentando o problema.

As professoras foram questionadas sobre as características de uma criança agressiva. De acordo com Tania, “Elas têm vários aspectos, você pode ver no comportamento, possuem atitude de bater ou de ser rude, tem agressividade na fala, ele não escuta, ele fala palavras agressivas, eles nunca interagem de forma amigável.” As demais professoras assim explicam:

Depende, na Educação Infantil é meio complicado. A gente caracteriza a agressividade porque tem as fases e na Educação Infantil que elas estão formando a personalidade e passando por essa fase se tem possessividade pelos objetos, eles querem que sejam tudo dele... Então, isso dificulta um pouco e essa relação com outra às vezes pode ser confundida com agressividade, como na hora de dividir um brinquedo, compartilhar algo, é uma forma de defesa. As vezes é agressividade sim, as vezes uma forma de defesa mesmo, fase do egocentrismo (LUZIA).

[...] pelo comportamento dela, quando a gente tá explicando uma atividade ela não presta atenção, ela quer ficar saindo de sala de aula para ir beber água, ir ao banheiro, com os amigos ela não tem uma conversa amigável é sempre com um tapa, soco, belisco e pelo comportamento é uma criança inquieta dentro da sala (FLAVIA).

Pelo modo de agir com os colegas e com as professoras, é uma criança inquieta, não aceita carinho ou se aceita é aquilo um pouco e sai correndo de perto. Vamos dizer que é uma criança “arisca” e está sempre respondendo, não obedece ao que a gente diz para ela, está sempre desafiando (SILVANA).

Entre as professoras entrevistadas, três têm opiniões semelhantes por considerar que as atitudes de uma criança como morder, chutar, beliscar

e dar tapas são considerados comportamentos normais nesta faixa etária de 2 anos. Nesse sentido, Ferreira e Wiezzel (2008) mencionam que as crianças estão aprendendo a se defender e a única forma de se expressar é a agressão.

Por outro lado, a Professora Luzia entende que a agressividade nessa faixa etária está relacionada com a formação da personalidade da criança, sendo que costuma agir com agressividade diante das circunstâncias que não está de acordo com seu gosto. Ou melhor, a criança quer que tudo aconteça de sua maneira e rejeita as proibições impostas pelos adultos durante o processo de formação do superego, conforme Cunha (2008). Não é algo fácil porque é preciso controlar os impulsos do id e são muitas as proibições impostas às vontades da criança, resultando muitas vezes em agressividade.

Para as professoras, as crianças têm as mesmas características, como bater, morder, beliscar e chutar, exceto para a Luzia, pois ela considera nesta faixa etária de idade é habitual este comportamento, devido ao egocentrismo. Ou seja, a criança em uma determinada idade passa pelo período caracterizado pela teimosia, pois ainda não compreende que faz parte de uma sociedade, imaginando que todo o mundo gira em torno de si mesmo. Dessa forma, é viável transcrever a afirmação de Pietro e Jaerge (2008, p. 231):

Uma criança que morde os amigos até dois anos de idade não pode ser rotulada como agressiva. Ela ainda não sabe usar a linguagem verbal e a linguagem corporal acaba sendo a mais eficiente. A criança nesta fase é egocêntrica e acredita que o mundo funciona e existe em função dela.

O que a professora Luzia descreve, vem ao encontro com o que os autores relatam, pois nesta fase a criança busca tudo para si e, se por acaso algum amigo quiser interferir, ela reage com a agressividade. Trata-se de uma forma de defesa e de fazer com que ninguém tire algo dela. Pietro e Jaerge (2008) entendem que até dois anos a criança não deve ser rotulada como agressiva, significando que a partir dessa idade é preciso ter um olhar mais cauteloso e tentar entender o porquê da agressão cometida pela criança.

As professoras foram indagadas sobre o porquê ou o que leva uma

criança a ser agressiva. Tania responde: “Porque tem alguém perto para ser observado, algumas coisas que não estão legais, alguma coisa que está acontecendo com ele que você tem que investigar, para tentar sanar para que se torne um adulto melhor.” Já a professora Luzia menciona novamente sobre o período de formação da personalidade da criança, que muitas vezes pode resultar em agressividade.

Na Educação Infantil ela tem isso, formação de personalidade, é uma fase que está se formando sua personalidade, o que ela vai transmitir futuramente. Nesta fase toda reação dela é espelhada em tudo que ela convive, não que isso seja psicologicamente determinado, pode haver casos que a criança tem seu EU próprio, se a criança vive em um ambiente agitado onde vê agressividade de muita imposição de rigidez, ela vai se expressar em forma de agressividade (LUZIA).

A professora Flavia assim afirma: “Eu penso que vem sempre de uma criação dependendo de uma criação, se os pais cobra um comportamento em casa na escola será do mesmo jeito, ele chega com outro comportamento na escola.” A Silvana acredita que estão diversificados os motivos que levam uma criança a ser agressiva.

Por vários motivos, muitas das vezes é sistema de defesa do mesmo, pois está só sem seus entes queridos, pai e mãe, pode-se dizer, seu porto seguro. Então sua única alternativa é a agressividade. Porém existem outros casos que é algo que a criança está demonstrando que não está bem, que precisa de ajuda (SILVANA).

De acordo com as participantes da pesquisa, algumas crianças com comportamento agressivo precisam de ajuda, sendo importante que o profissional da educação analise as atitudes e também observe a criança, pois quando se torna repetitivo, pode significar que algo não está normal, em seu cotidiano familiar ou escolar.

Luzia descreve que quando a criança é agressiva muitas das vezes se espelha em alguém, ou seja, ela transmite o que presencia. Assim, se a criança convive com adultos violentos que se comunicam com agressividade, poderá reproduzir o mesmo modelo, ou o que ela vivencia. Nesse caso, pouco adianta a professora trabalhar o certo, conversar com a criança, porque

a família é que deve dar continuidade, visto que a criança não convive socialmente apenas na escola, a maior parte do tempo a criança convive em âmbito familiar. Nesse sentido, Santos (2008, p. 5) enfatiza:

Para entender a agressividade infantil é preciso entender a subjetividade do indivíduo inserido na sua problemática. Isto significa considerar o contexto histórico-social de forma individual, única. É preciso que sejam avaliados aspectos da criança e da família, tais como: idade, sexo, estrutura familiar, condições socioeconômicas.

Baseando-se nas ideias do autor, é possível afirmar que são várias as situações que podem influenciar no comportamento agressivo de uma criança e, sendo assim, não se pode analisar a agressividade isoladamente e sim entender o que está acontecendo no contexto social em que essa criança está inserida.

Ao comentar sobre como as entrevistadas lidavam com o comportamento agressivo dentro de sala de aula, elas evidenciaram que algumas adotam posturas semelhantes, como fazer uma triagem em relação ao cotidiano da criança.

[...] fazer investigação primeiro passo, você tenta trazer a criança para o seu lado, segundo passo a família, você tem que trabalhar com a família, e não desistir porque a família não aceita e muitas vezes o problema já vem da família. Então você tem que trabalhar muito, insistir muito em relação à família, que a criança é mais fácil de lidar, mas tem a mudança da família (TANIA).

[...] uma criança agressiva na minha turma, na minha sala, eu procuro assim no imediato naquele momento conversar com ela. A gente procura resolver ali, porque como eu falei é uma fase deles, você pode estar resolvendo em sala de aula com os outros, dividindo objetos na hora do lanche, compartilhando biscoito, mas também pode não ser... Então eu procuro conversar com a família, informar a família que seu filho tá agressivo, procuro saber como é o seu comportamento em casa, como ele se relaciona com os outros colegas fora da escola... E a partir desse relato, leva para a coordenação

para a gente estar estuando qual a melhor forma pedagógica de envolver essa família junto a nos, para estar solucionando o problema (LUZIA).

Flavia diz: “Bem, no primeiro momento eu tento resolver dentro de sala de aula, tento resolver uma, duas vezes. Na terceira eu já converso com o pai e mãe, se caso ocorrer novamente, já passo para a coordenação.” Já a Silvana considera: “Primeiro observo o comportamento se é uma atitude do cotidiano dela ou se é uma reação de defesa, em seguida converso explico o que está certo ou errado e se por acaso não resolver, converso com os pais e na sequência levo para coordenação.”

Todas relataram que primeiramente conversam com a criança e que é muito importante saber o cotidiano de cada uma, para assim saber lidar com os comportamentos desses alunos. Também consideram que é importante haver a participação da família no decorrer do ano letivo, pois não basta apenas levar e buscar a criança na escola e sim procurar saber sobre o filho, como está indo na escola, o seu comportamento e desenvolvimento escolar. Portanto, assim a criança percebe direta ou indiretamente a atenção que os pais estão tendo para com ela e essa atitude é relevante conforme relata Locatelli (2004, p. 52), “[...] comportamento agressivo constante é sinal que algo não vai bem com a criança, e desta forma o filho tenta chamar a atenção tanto dos pais quanto dos professores. Sendo assim, eles utilizam a agressividade para isso ocorrer”. Mais uma vez a agressividade vem como refúgio para as crianças, pois elas não têm articulações a serem usadas e assim utilizam a agressividade para expor algo que desejam, chamando a atenção da família.

Foi questionado se diante dos comportamentos agressivos, se as professoras costumam a pedir ajuda. Tania relata: “Sim, eu peço principalmente ajuda da família e solicito que a mesma procure ajuda de profissional, como: psicólogos, e em alguns casos, até o neurologista, dependendo da situação.” A Luzia responde da seguinte forma:

Uma das principais ajuda que eu acho de muita importância é da família, é tudo se a gente conseguir envolver e conscientizar a família que a criança está tendo problema, que ela precisa de ajuda, que a gente precisa de tratar diferente, que você precisa ter outro comportamento. A escola sozinha não vai conseguir porque fora do ambiente escolar ele tem outro ambiente

social, familiar, ele não vive só na escola. Se conseguir envolver a família é 90% o problema está solucionado.

Flavia diz: “Primeiramente os pais e depois a coordenação.” Silvana vem consolidar as respostas das demais professoras: “Sim, primeiro para os pais e sequentemente para a coordenação da escola.” Levando em conta as opiniões das professoras entende-se que é relevante o envolvimento da família no cotidiano escolar da criança, como Luzia relata que 90% da problemática costuma ser solucionadas mediante interação com a família. Assim, pode-se afirmar que professores e pais devem servir como exemplo para as crianças e por mais que elas demonstrem ser agressivas, são apenas crianças que necessitam da ajuda, do carinho e da paciência dos adultos. Segundo Ferreira e Wiezzel (2008), não é com punição que se deve reagir diante da agressividade de uma criança e sim mediante a conversa, em um tom sério que demonstre a autoridade e deixe claro que o ato que ela comentou não agradou.

Ao comentar sobre como os pais reagem em relação à agressividade dos filhos na escola, as professoras mencionam que os pais não costumam aceitar logo no início. A Tania, por exemplo, relata que primeiramente é feita uma triagem para saber sobre o cotidiano da criança e também tenta conquistar sua confiança, dando maior atenção para a criança. Caso não tenha nenhum resultado, então a escola comunica os pais sobre o assunto, para que eles façam os devidos encaminhamentos.

O pai tem que procurar um profissional responsável para ajudá-lo, nesse caso, você sempre vai orientando o pai. De início o pai não aceita, então você sempre tem que estar trabalhando, pois é um trabalho contínuo, tem que estar cobrando, conversando com jeitinho, sem magoar, e vai falando “Pai, vamos procurar ajuda, é bom para o seu filho, é bom para você, vai ser bom no futuro.” E também agora na Educação Infantil, ele ainda não está totalmente alfabetizado, ele está no mundo letrado que é diferente. E já no Ensino Fundamental ele vai precisar de mais concentração e geralmente as crianças com muita agressividade tem pouca concentração, então uma coisa leva a outra se não começar a sanar isso, aí começa o desenvolvimento de outra coisa (TANIA).

Antes de informar aos pais, tem que estudar uma forma

de levar esse problema até eles porque dependendo da forma que é colocada, eles levam um choque e também a maioria não aceitam. No entanto, você tem que ser bem maleável. Eu não informo para os pais que seu filho está agressivo, eu sempre questiono como a criança está em casa, se tem relação com outras crianças no ambiente social. “Você já observou ele, como é o comportamento dele, se ele é agitado ou não?”. Busco saber em relação aos pais se são separados, ou se na gestação a mãe teve alguma complicação... Nunca falo de imediato que a criança está com problema, pois temos que analisar o que a criança está demonstrando, se é uma angústia, anseio, é sentimental... A criança ou tá bem ou ela tá mal (LUZIA).

Geralmente é aquele caso assim: “Já conversei em casa, já falei que não pode bater nos amigos e não responder a tia na escola...” Sempre tem uma história por trás do comportamento agressivo da criança, porque está passando por uma situação em casa ou aconteceu alguma coisa na família. Sempre tem uma justificativa por trás, a criança nunca é quietinha em casa e na escola ela é agressiva, já vem de casa (FLAVIA).

Procuro conversar aos poucos ir interrogando, questionando algumas coisas relacionadas à criança e depois comunicar sobre o filho com está agindo na escola, pedir para conversar em casa e ficar no pé dos pais, para amenizar a situação (SILVANA).

Algo importante que a Luzia menciona é sobre a preocupação em comunicar aos pais sobre o assunto, pois alguns ficam chocados e não aceitam a realidade que está acontecendo com seu filho, dificultando assim a solução do problema. Pode-se entender que os pais não querem ver o lado ruim de seus filhos e se por acaso ocorre alguma reclamação, simplesmente eles tendem a ignorar no início. Porém, a agressividade, dependendo da idade, é algo preocupante devido ao processo de formação da personalidade da criança e se o adulto não impuser limites, com o passar do tempo poderá resultar em comportamentos violentos. Portanto, trata-se de um trabalho de parceria e contínuo da escola e da família, pois sem a família a escola não consegue resultados significativos e vise versa.

Durante as entrevistas, as professoras relataram sobre algum fato

marcante em sua experiência profissional, em relação a comportamentos agressivos de uma ou mais crianças em sala de aula. Assim elas descrevem:

Atuo na Educação Infantil há 13 anos. Tive vários casos, um específico até mais recente... Já vi casos de crianças que foi abusada e nós descobrimos. Por essa situação de mudança de comportamento, crianças em caso de separação dos pais, com isso eles mudaram gradativamente o comportamento. Já teve muitas crianças que também tiveram outros transtornos psíquicos que foram detectados por esse comportamento. Eu tinha uma criança de 3 anos que ela não aceitava que ninguém sentasse ao meu lado, porque ela batia, mordida, ela tinha meio que uma posse. "Ela é minha professora e de mais ninguém!" Então, depois, no final do ano foi detectado um transtorno dela. Hoje encontro, ela já está moça, medicada e não tem isso. Nós tivemos outra situação, outra criança extremamente agressiva que a família não tomava para si a responsabilidade, então foi assim, uma luta árdua da escola com essa família, foram várias reuniões e só teve êxito no final do ano. Hoje ela frequenta a APAE e faz uso de medicamentos, tem o tratamento adequado, já está alfabetizada, graças a Deus, então era uma situação que não tinha concentração, extremamente agressiva e vivenciava isso na família, e família não fazia por onde auxiliá-la (TANIA). Tinha uma menina bem no início da minha carreira, eu fui trabalhar com essa criança e eu não entendia muito bem de início, sem experiência, e essa criança era super agressiva tanto com os colegas quanto com os professores. Ela batia, mordida, fugia da sala, ela mordida a coordenadora e todos que chegassem perto dela para conversar. Foi aí que resolvi fazer um levantamento histórico da criança, onde vimos que tudo que ela fazia na escola era o que ela vivia fora, era de família humilde, foi abandonada pela mãe, morava com a avó e o pai bebia muito e quebrava tudo dentro de casa. Então ela tinha uma vida muito conturbada, ia para escola sem tomar banho e assim fomos mudando com ela nas atividades, sempre envolvendo mais ela, procuramos sempre dar mais oportunidades e assim foi dando

resultados. Ela ficou mais carinhosa, ficava em sala de aula, não fugia... Então o caminho é dar atenção, a solução não é só o psicólogo, será que um psicólogo iria resolver? (LUZIA).

Sim, uma menina que sempre batia, mordida arranhava, mas o histórico dela era bem turbulento porque ela era uma criança adotiva, os pais deram porque não queriam mais a criança, porque eram usuários de drogas. Todo dia tinha que conversar com a mãe adotiva, foi quando a mãe adotiva tirou da escola porque não aguentava tanta reclamação da criança, ela preferiu tirar a criança porque como ela era mãe adotiva, tinha e de procurar outros meios de ajuda para a criança ou ia acabar perdendo a guarda da mesma. (FLAVIA)

Sim, um menino onde ele batia, mordida dava soco, mas depois de muita conversa com a mãe e a avó e com ele mesmo, foram amenizando sua agressividade, porém ele não parou totalmente com a agressividade (SILVANA).

Tânia relata uma história muito curiosa, em que se evidencia a necessidade de um professor estar atento aos seus alunos. Por outro lado, fica a questão de como os professores podem estar atento às necessidades de seus alunos, com salas de aulas tão numerosas, em que ensinam, mas que muitas das vezes desempenham também os papéis de pais, mães, psicólogos e não recebem nada por isso. Porém, muitos professores dominam estas funções extras, devido ao compromisso com o trabalho realizado com as crianças que precisam tanto de sua atenção, quanto do ensino dos conteúdos curriculares.

Pode-se perceber mediante as falas das professoras, que é preciso ter prudência, pois as vezes nem os pais ou responsáveis não são capazes de entender a dimensão que o comportamento agressivo pode representar. Como Tânia relata, às vezes vai muito além de comportamentos agressivos, porque descobriram posteriormente que a criança tinha um distúrbio, sendo tomadas então as devidas providências. Se por acaso essa criança não tivesse na turma de uma professora atenta, será que esse caso teria esse desfecho ou continuaria sendo entendido apenas como comportamento agressivo? Em contrapartida, a Luzia diz que a solução é dar carinho e vale destacar mais uma vez o professor deve ficar atento diante dos comportamentos. Sem dúvida, atitudes de carinho são importantes, porém se não resolver o

problema, deve-se procurar outras formas de encaminhamentos.

Para finalizar, as professoras tiveram possibilidade de comentar ou até fazer alguma sugestão de como lidar com comportamentos agressivos na Educação Infantil.

Para lidar com a agressividade, não podemos estar sozinhas precisamos de parcerias com os pais e coordenação. Acredito que a escola tinha que ter um projeto para poder trabalhar com os pais na escola, pois se todo dia o pai receber reclamação do seu filho ele cansa e acaba tendo o mesmo pensamento da mãe da menina e retirando da escola. Já passei por três escolas e nenhuma tem um projeto desse tipo, não sei dizer como seria esse projeto, mas teria que ter, porque a gente trabalha dentro de sala de aula os comportamentos e regras, mas para a criança agressiva isso se torna rotina e não adianta de nada (FLAVIA).

Referente às respostas das professoras nenhuma fez possíveis sugestões sobre o tema, a não ser a Flavia que considera ser importante ter um projeto que trabalhe a agressividade na escola junto com a família e coordenação. Talvez a professora até se sinta despreparada para agir com tais comportamentos, como já havia citado é muita função para uma só pessoa. Portanto, como crianças com comportamentos agressivos sempre terão nas escolas, é importante haver algum tipo de apoio tanto para auxiliar ao professor, quanto para o bem da própria criança.

O professor deve estar preocupado com a criança agressiva, mas a escola deve ser um lugar onde possamos encontrar base e nos fortalecer para lidar com diversidade e multiplicidade de comportamento de cada criança. No entanto, a escola também está frágil, ela não consegue ajudar a criança agressiva. Isto se deve a diferentes fatores tais como: falta de profissionais qualificados e multidisciplinares como psicólogos, psicopedagogos, gestores; desmotivação de funcionários e professores; falta de auto-avaliação, etc. (BITTENCOURT, 2004, p. 3).

Para o autor é de grande relevância que a escola esteja lado a lado do professor para dar o apoio necessário, visto que os docentes não têm apenas a função de ensinar, envolvendo também questões relacionais e de comportamento das crianças. Diante disso, o professor fica com um acúmulo de funções, ficando desmotivado ou sem ter tantas condições de ajudar às crianças que precisam de sua ajuda, especialmente quando os comportamentos agressivos denunciam problemas maiores, de âmbito familiar ou do seu contexto social.

Considerações finais

Por meio da pesquisa realizada, pode-se perceber que a agressividade é cada vez mais comum no cotidiano escolar e social, sendo necessário que os professores estejam atentos para identificar possíveis problemas que estão causando o comportamento agressivo. Às vezes pode ser considerado natural ou próprio da idade, outras vezes a agressividade pode representar problemas maiores, sendo necessário haver alguma forma de encaminhamento.

No que se refere à opinião das professoras pesquisadas, pode-se constatar que por terem trabalhado com crianças, cujos comportamentos eram considerados agressivos, elas entendem sobre o assunto, evidenciando preocupação diante dos alunos que demonstram esse tipo de comportamento. Elas também explicam sobre os cuidados que se deve ter ao comentar com a família, para que em parceria possam resolver as causas que geradoras do problema.

Assim, pode-se destacar a importância da família neste contexto, pois é essencial que a criança se sinta protegida e segura. Pode até parecer que a criança é um ser que não sabe de nada o que acontece ao seu redor, porém ela percebe quando tem algo errado, especialmente em sua família. Por exemplo, em um processo de separação dos pais, por mais que se tente esconder da criança, ela sabe o que está acontecendo e se sente insegura. Então, passa a demonstrar comportamentos agressivos, para chamar a atenção, sendo esta uma forma de denunciar que está estranhando a mudança em seu estilo de vida.

Quanto aos pais às vezes eles consideram normal, dizem ser apenas birra e com sua ausência de responsabilidade deixam a criança fazer o que quer, para assim suprir a sua ausência. No entanto, com o passar do tempo, a criança vai criando uma autonomia sobre si, e quando os pais quiserem ter

o domínio sobre ela, será tarde, pois passou a fase de construção de caráter, tornando-se mais difícil de trazer para o convívio social.

Portanto, é importante que tanto a família quanto a escola estejam atentos aos comportamentos agressivos da criança, para que as consequências pessoais e sociais não sejam ainda maiores. É preciso identificar o problema e tomar as devidas providências para resolver o quanto antes as causas e, conseqüentemente, possibilitar que a criança volte a ter um melhor convívio em seu contexto social.

Referências

BITTENCOURT, A. D. S. *Agressividade fatores que influenciam negativamente a conduta da criança*. Gravataí/ RS, 2004.

BONDIOLI, A. (Orgs.) *O Tempo no Cotidiano Infantil*, São Paulo: Cortez, 2004.

CARRARA, K. *Introdução a Psicologia da Educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004.

COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

CUNHA, M.V. *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

FERREIRA, D. L.; WIEZZEL, S. C. A. *Agressividade infantil: entre os fatores emocionais e ambientais*. Presidente Prudente: UNESP, 2008.

FRANÇA, L. S; YAEGASHI, R. F. A agressividade na infância: um estudo sobre suas causas e consequências. *Iniciação Científica Cesumar*, vol. 07, n.01, jan./jun., 2005, p. 11-18. Disponível em: <<http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/iccesumar/article/viewFile/98/313>> Acesso em 12 de mar. 2014.

GAGLIOTTO, M. G.; BERTE, R.; VALE, V. G. Agressividade da criança no espaço escolar: uma abordagem psicanalítica. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, jan./jun., 2012, p. 144-160.

GALVÃO, I. *Cenas do Cotidiano Escolar: Conflitos sim, violência não*. Petrópolis:

Vozes, 2004.

GIL, C. A. *Como Elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LOCATELLI, C. *Agressividade Infantil: relax e reprogramação emocional para crianças: um guia para pais, educadores, professores e futuros pais*. 2.. ed., São Paulo: Sucesso, 2004.

MADEIRA, A. M. *Agressividade infantil é ligada a dificuldade de se expressar*. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.minhavidacom.br/familia/materias/11216-agressividade-infantil-e-ligada-a-dificuldade-de-se-expressar>> acesso em 19 de fev. 2014.

OLIVEIRA, N. M.; LOCH, L. F.; SILVA, S. W. A relação de afeto desafeto em família de crianças com comportamento agressivo. *R. de Pesq.: cuidado é fundamental*, Rio de Janeiro, ano 9, n.1/2., 1./2. sem. 2005, p. 23-30.

PIETRO, P. P.; JAEGER, P. F. Agressividade na infância: análise psicanalítica. *Visão Global*, v.11, n. 2, jul./dez., 2008, p. 217-238.

SANTOS, E. F. Agressividade infantil: possíveis causas e consequências. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, ano VI, n. 11, nov., 2008, p. 1-11.

SHIRAHIGE, E. E; HIGA, M.M. *A contribuição da psicanálise à educação*. São Paulo: Avercamp, 2004.

VIEIRA, M. T. *Fatores de aprendizagem social, comportamento agressivo e comportamento lúdico de meninos pré-escolares*. 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Católica de Goiás, 2007.

Data de recebimento: 19.12.2014

Data de aceite: 01.04.2015

POLÍTICAS PÚBLICAS X REALIDADE SOCIAL: A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ENTRE OS ALUNOS DO PROEJA

PUBLIC POLICY X SOCIAL REALITY: THE (RE) CONSTRUCTION OF IDENTITY AMONG STUDENTS OF PROEJA

Roberval Emerson Pizano¹
Josiane Magalhães²

RESUMO: O presente trabalho procura analisar algumas políticas públicas voltadas para a educação do trabalhador construindo uma discussão acerca das potencialidades de tais políticas, particularmente na constituição de identidades individuais. A pesquisa teve como sujeitos 61 alunos do Proeja do Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Cáceres. Buscou-se identificar quem eram esses indivíduos, onde viviam, como construíam suas realidades e quais eram os aspectos sociais que definiam suas identidades. Verificou-se que as identidades se (re) constroem em um processo de exclusão social, onde as situações de ausência de oportunidades concretas para vivenciar trajetórias de sucesso contribuem para mais uma história de fracasso.

PALAVRAS-CHAVE: PROEJA, identidade, políticas públicas.

ABSTRACT: This paper aims to analyze some public policies for the education of workers, building a discussion about the potential of such policies, particularly in the formation of individual identities. The study had 61 students as subjects of the PROEJA - Federal Institute of Mato Grosso - Campus Cáceres. We tried to identify who were these individuals, where they lived, how they built their realities and what were the social aspects that defined their identity. It was found that the identities are constructed in a process of social exclusion in situations where the lack of concrete opportunities to experience success trajectories contributes to more a story of failure.

KEYWORDS: PROEJA, identity, public politics.

¹ Professor de Educação Física, mestre em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, Campus Cáceres, Mato Grosso. Brasil. robervalpizano@hotmail.com

² Professora de Sociologia. Doutora em Educação. Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Cáceres – Mato Grosso. Brasil. josimag@gmail.com

Conceituação e características

A globalização gerou ao longo do tempo, processos históricos-sociais que mudaram os quadros sociais e mentais de referência de indivíduos e coletividades (IANNI, 1998).

Como consequência desses processos, Cohn (2003, p. 71-6) descreve a “nova exclusão social”, como o processo de marginalização social que atinge, no período recente, aqueles grupos sociais que possuíam esferas culturais, econômicas, políticas e sociais em uma rede de sociabilidade que os protegia. Diante deste aumento do risco de vulnerabilidade de grupos sociais, vem ocorrendo um fenômeno de marginalização social de um segmento da população do processo econômico, que vem trazendo consequências na formação identitária destes indivíduos.

Segundo Hall (1997), esses indivíduos podem passar por um processo chamado de deslocamento ou descentração:

Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 1997, p.7).

Além disso, as mudanças sociais e do mercado de trabalho que ora vivenciamos vêm repercutindo em alterações das dimensões que envolvem também a escola: a identidade e imagem do homem e da sociedade em que vive.

Para Peterossi e Araújo (2003), estão surgindo novas relações entre a escola e o trabalho, que provocam questionamentos comparativos entre os tempos de estudar e trabalhar, tempos de aprender e de fazer, levando à ruptura entre a teoria e a prática pedagógica habitual.

A perspectiva de uma democratização que possibilita o acesso aos bens culturais e a participação política da escola e da própria sociedade, somadas às diferenças sociais e econômicas contrastantes na população de

nosso país, vêm contribuindo por essas intensas transformações na sociedade.

Como repercussão no mercado de trabalho, o homem que estiver mais preparado para essa nova demanda será aquele que consegue se adaptar incessantemente, pela formação contínua, pelas novas formas de evolução científica e tecnológica (PETEROSSÍ; ARAUJO, 2003).

No Brasil, tal movimento reflete-se nas medidas adotadas pelo governo brasileiro na tentativa de dar respostas e essas novas demandas.

Muito embora, o Ensino Profissional tenha sido criado no início do século XX e o Ensino Médio somente nos anos 40, pode-se perceber um sinal governamental para dar vazão as necessidades apresentadas pelos grupos que interagem no processo de consolidação da Educação no Brasil. Não podemos pensar nestas duas modalidades de forma dissociadas. O Ensino era diversificado entre as classes e as funções dentro das empresas, cabendo às classes mais baixas, serviços mais braçais e aos de elite, trabalhos em escritórios mais intelectualizados.

Com o aumento do desenvolvimento dos setores de produção secundários e terciários, começaram a se multiplicar as escolas e cursos para atender essa demanda.

Essa prática se manteve por muito tempo até que as crises econômicas da década de 70 associadas às inovações tecnológicas promoveram novas formas de organização produtiva do capitalismo, determinando uma nova economia e uma nova sociedade. Essa transformação, ao mesmo tempo em que criou novas possibilidades nas perspectivas de trabalho, caminhava para desarticular modelos até então consolidados, baseados em categorias profissionais dualistas e produção rígida, trazendo novas configurações profissionais e novas demandas educacionais.

Com a criação da Lei 5692/71, pretendeu-se extinguir essa dualidade entre formar trabalhadores instrumentais e intelectuais. Entretanto, houve grande frustração na tentativa de mudança do quadro dualista do ensino, pois a normatização apenas confirmou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo nas práticas das escolas. Ou seja, os excluídos não conseguiam a superação de classe.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e posteriormente, legislações complementares que, conjuntamente, buscaram a reorganização do sistema educacional e do

ensino técnico. A construção das propostas elaboradas separadamente pelo Ministério da Educação, através da Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), e pelo Ministério do Trabalho e Emprego, através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) resultou na criação do Decreto Federal nº 2.208/97, que direcionou os processos de flexibilização e separação da formação acadêmica e a formação profissional no ensino técnico.

Dentre as ações governamentais temos inserido nesse processo o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este programa teve sua origem no Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos, pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio (Documento Base PROEJA, 2006).

Porém, com a revogação do Decreto nº 5.478/2005, e a promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, foi conseguida a ampliação da abrangência, incluindo o ensino fundamental e admitindo como proponentes os sistemas de ensino estaduais, buscando assim atender a algumas solicitações das Instituições parceiras e da própria Rede, bem como, de gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos. Tais solicitações sentiam necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas (Documento Base PROEJA, 2006).

Contudo, sabe-se que medidas tomadas por políticas públicas, por mais bem intencionadas que possam ser, nem sempre atingem seu objetivo, seja ele declarado ou implícito. Nesse sentido, as políticas públicas visavam modificar a realidade posta para a sociedade brasileira, mas não superavam a dualidade que impregnava a educação desde seus primórdios no país. Assim, a pergunta que se colocou para o PROEJA é: seria esta mais uma falácia educativa? Será que efetivamente este programa modifica a realidade de seus alunos no sentido de superar o processo de exclusão? Propusemo-nos a investigar as respostas a essas perguntas buscando entender como está se dando o processo de construção da identidade entre os alunos do PROEJA e conseqüentemente modificando suas perspectivas reais de vida.

Podemos observar que enquanto a SEFOR tinha como preocupação recolocar a questão da educação na pauta da construção do modelo de desenvolvimento sustentado e da modernização das relações entre capital e trabalho, a SEMTEC procurava definir a identidade do ensino médio, em especial do sistema de escolas técnicas federais, e a otimização da relação custo-benefício.

Além desse aspecto, há que se considerar ainda os aspectos próprios da constituição da identidade dos indivíduos. Na medida em que o processo de identificação pessoal ou grupal chega a estar mais condicionado pela sociedade envolvente do que pelas “fontes” originárias dessas mesmas identidades, sejam elas consideradas como “coletividades” (Talcott Parsons), ou “identidade de grupo básico” (Harold Isaacs) ou, ainda, “identidades totais” (Ali Mazrui), como essas identidades se constituem?

Reforçando esse conceito, Hall (2005) sugere que o sujeito pós-moderno não apresenta uma identidade fixa, essencial ou permanente, ela é continuamente transformada pelos sistemas culturais que nos cercam. A identidade é construída à medida que os sistemas de significação e representação cultural se ampliam, permitindo ao sujeito localizar-se de diferentes formas na sociedade.

Dessa forma, não podemos entender o conceito de identidade como algo estático ou atemporal, pois, contrariamente a isso, somente se constrói a identidade a partir de determinadas condições históricas e das necessidades de determinados grupos.

Diante disso, podemos afirmar que o contexto social destes alunos, envolvendo obviamente o ambiente escolar, passa a ter importante valor no processo de (re)construção das suas identidades.

Além disso, para Bauman (2005a, p.8), a construção da identidade passa por um processo de classificação e reclassificação dos grupos em categorias socialmente construídas, a partir de certos elementos culturais, tomados como referência pelo grupo em relação a outro(s) grupo(s), tais como: a língua, religião, rito, raça, nação, símbolos, etc.

Porém, a dispersão de pessoas em comunidades e grupos de interesse (grupos étnicos, raciais, feministas, homossexuais, ecológicos, etc.), tão presentes hoje nos discursos educacionais, não arrefece o poder da pressão e deixa o poder dos mercados financeiros de consumo numa posição confortável (BRACHT; ALMEIDA, 2006 p. 148).

Bauman (2005b) é claro a respeito, ao afirmar que os problemas

globais só podem ser resolvidos, se é que podem, por ações globais. “Qualquer um que defenda “identidades locais” como um antídoto contra os malefícios dos globalizadores está jogando o jogo deles – e está nas mãos deles” (BAUMAN, 2005b, p.195). Inseridos nesse contexto de ideias que orientam nossa perspectiva, desenvolvemos o estudo, cujo foco de nossas observações acerca do tema foram os alunos dos cursos de Proeja do Instituto Federal de Ensino de Mato Grosso - Campus Cáceres. Ao todo, a modalidade Proeja conta com 72 alunos inscritos entre o 1º semestre de Agroindústria e os 2º e 3º semestres do curso de Informática. Foi a partir do trabalho realizado junto a essas turmas que as reflexões que se seguem foram delineadas. Buscou-se identificar quem eram esses indivíduos, onde viviam, como construíam suas realidades e quais eram os aspectos sociais que definiam suas identidades. Para tanto, foi elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas que os alunos responderam voluntariamente. Participaram da pesquisa 61 alunos totalizando 84,7 % dos matriculados e frequentes. A pesquisa buscou informações sobre aspectos culturais e socioeconômicos. O pesquisador utilizou-se de dois dias para alcançar o maior número de alunos possível.

A identidade profissional x aspectos socioeconômicos.

Dentro de um ambiente altamente capitalista e com grande valorização do “vale o quanto produz”, o trabalho é colocado como destaque entre os muitos papéis do indivíduo. Tal situação pode resultar numa crise de identidade onde temos padrões de capacidade produtiva imperando sobre as relações humanas de convivência (GONÇALVES, 2008).

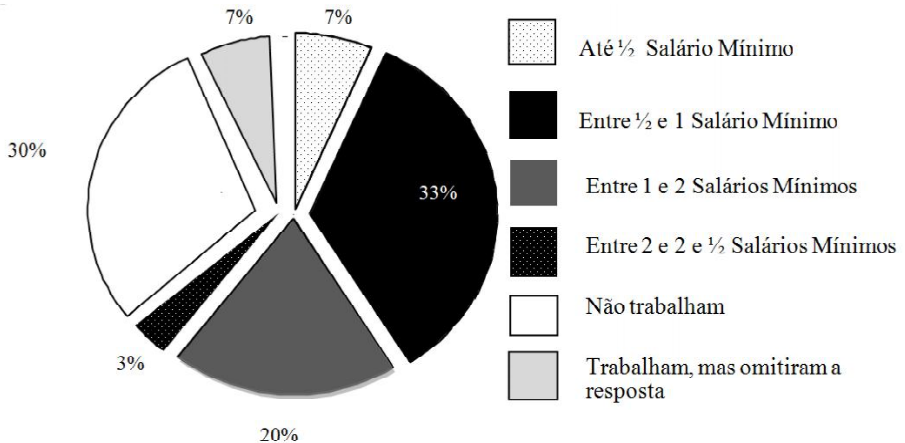
A pesquisa buscou abordar a condição de emprego dos entrevistados e constatou que 43 indivíduos estavam empregados, totalizando 52,7% dos entrevistados.

Ao analisarmos o fator renda (Gráfico 1) encontraremos um quadro que indica que 70% dos alunos possuem ganhos mensais abaixo de um salário mínimo, incluindo nessa taxa os indivíduos que não trabalham. Porém se formos considerar apenas os que estão trabalhando, teremos 58,1% com a faixa de renda citada.

Esse estado de pobreza que acomete grande parte dos alunos contribui no processo de exclusão desses indivíduos aos bens e serviços socialmente relevantes (habitação, saúde, lazer). A possibilidade do acesso

a ambientes como teatros, cinemas, exposições e conhecer costumes de outras culturas se tornam muito difíceis. A prioridade dos ganhos mensais se destina aos itens de necessidade primária como moradia e alimentação.

GRÁFICO 1. Distribuição de renda dos alunos do PROEJA do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Cáceres.

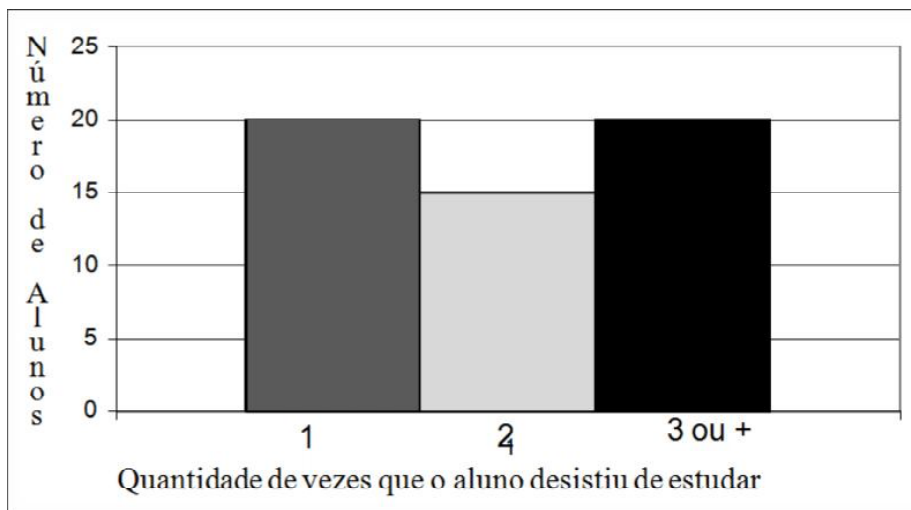


Fonte: Pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - campus Cáceres/2010.

Segundo Fernandes (1995, p.17), "...tende a ser excluído todo aquele rejeitado de um certo universo simbólico de representações, de um concreto mundo de trocas e transações sociais" o que pode ser identificado nas condições econômicas apresentadas pelos informantes. A partir destas observações, podemos ver que estes alunos do PROEJA passaram ou passam por um certo tipo de exclusão, haja vista que se observarmos os empregos, o número de vezes que deixaram a escola (Gráfico 2) e o número de pessoas que são chefes de família (Gráfico 3), veremos que se encontram em condições de fragilidade econômica e social.

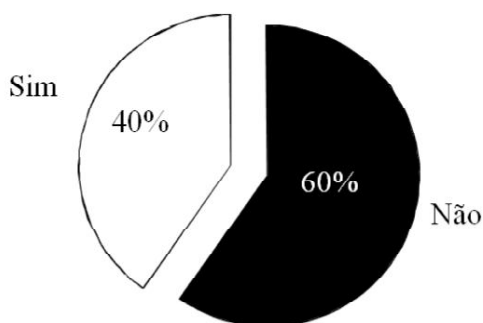
Nestes termos, é interessante destacar a evidente e expressiva relação da identidade do indivíduo com a sua categoria profissional. Ainda, segundo Campos (2000), a identidade profissional refere-se ao conjunto de características que torna uma pessoa semelhante àqueles que exercem uma atividade socialmente reconhecida.

GRÁFICO 2. Número de vezes que o aluno do PROEJA do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Cáceres desistiu de estudar.



Fonte: Pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - campus Cáceres/2010.

GRÁFICO 3. Porcentagem de alunos do PROEJA do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Cáceres que se dizem chefe da família.



Fonte: Pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Campus Cáceres/2010.

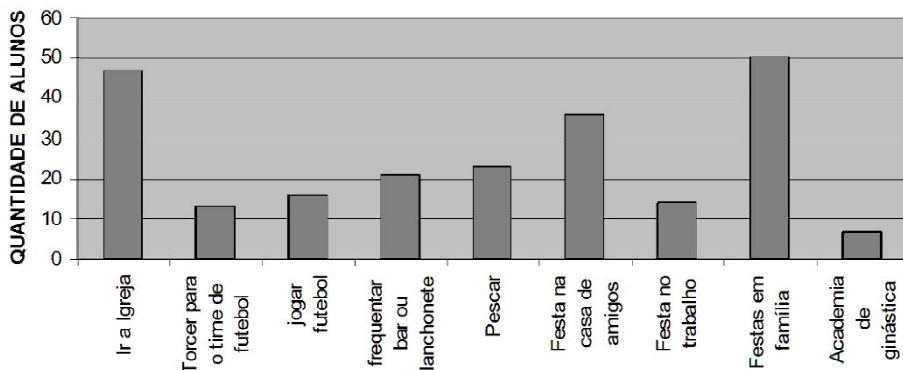
A dimensão da exclusão assume-se pela transformação da identidade do indivíduo, inevitavelmente marcada por um sentimento de inutilidade, ligado à sua própria capacidade de superar os obstáculos e os processos que provocam e/ou acentuam a sua exclusão. Isto pode levar a um ciclo inevitável onde a falta de estímulo para a mudança contribui cada vez mais com o estado de pobreza, que por sua vez o deixa mais descrente da possibilidade de mudança.

De acordo com Jacques (1997) as diferentes formas de trabalho agregam em torno de si um conjunto de características que as define, de maneira que aqueles que com elas se identificam passam a usufruir tal papel social, agregando um modo de ser peculiar, com semelhanças na forma de vestir, falar, além da carga afetiva de pertencimento ao grupo.

Entre as profissões encontradas em nossa pesquisa, os resultados demonstraram que existe muita diversidade, embora, em sua grande maioria, sejam profissões que não exigem mão de obra altamente qualificada. Como destaque, apareceu a profissão de diarista/doméstica que teve frequência de 14% e na sequência o funcionário de serviços gerais com 9,3% e autônomo 4,7%. Outras profissões foram citadas por apenas um indivíduo como agente de saúde, ajudante de produção, auxiliar de secretária, balconista, auxiliar de qualidade, construtor, camareira de hotel, construtor, inspetor de qualidade, jardineiro, marceneiro, meio oficial, montador, motorista, pedreiro, pintor de carros, produtor rural, secretária de dentista, sorveteiro, vigilante, vendedor e promotor de vendas. Outros sete indivíduos omitiram a profissão, embora haviam respondido que tinham um emprego. Outro aspecto importante na construção da identidade desses indivíduos se trata da cultura.

Pode-se perceber que entre as atividades culturais mais frequentes, está a atividade religiosa e as reuniões familiares ou de grupos de amigos. De uma maneira geral, as atividades listadas pelos entrevistados (gráfico 4) restringem-se a trocas pessoais imediatas em grupos pequenos no seio da comunidade.

GRÁFICO 4. Hábitos de atividades que os alunos do PROEJA do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Cáceres realizam fora da escola e do trabalho.



Fonte: Pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - campus Cáceres/2010.

Tais atividades reforçam os laços locais entre os indivíduos, fortalecendo os vínculos e as referências pessoais como base para os modelos constituídos no seio dos grupos.

Segundo Hall (1997) em sua definição do “sujeito sociológico”, ele ressalta a importância das relações sociais na construção da identidade da pessoa.

Este refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava (HALL, 1997, p.11).

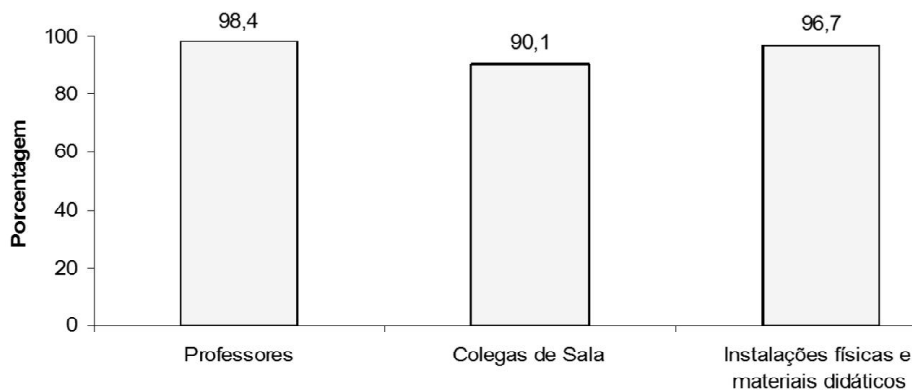
A convivência em grupo é fundamental para o ser humano criar formas de comunicar-se, expressar culturalmente e obter realização plena como indivíduo. Podemos considerar que às atividades de lazer e a convivência em grupo contribuem tanto para a manutenção do equilíbrio biopsicossocial, quanto para atenuar possíveis conflitos ambientais e pessoais (PENNA, 2006).

Neste estudo, transparece a ênfase em atividades de reunião e de prática de esportes, o que delinea uma identidade muito próxima às possibilidades profissionais a eles permitidas enquanto classe social. Tais dados nos permitem inferir que o processo de exclusão está, de certa forma, alicerçado na própria dinâmica dos pequenos grupos que colocam os indivíduos como espelhos aos outros, e onde a educação não é citada como um elemento formador importante.

Por outro lado, as trocas pessoais restritas ao seio dos grupos impedem o indivíduo inserido nesse círculo de vislumbrar outras possibilidades senão àquelas oferecidas pelos grupos que frequenta, que não são muitas.

Ainda que os entrevistados citem no questionário que o PROEJA é um ambiente estimulador (Gráfico 5), podemos observar que em contraste com o restante do cotidiano de suas vidas o progresso na carreira que poderia ser implementado através da educação pela leitura de livros, jornais ou revistas, aparecem com baixa frequência nas atividades cotidianas citadas pelos entrevistados.

GRÁFICO 5. Fatores que estimulam os alunos a frequentarem o curso PROEJA do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Cáceres.

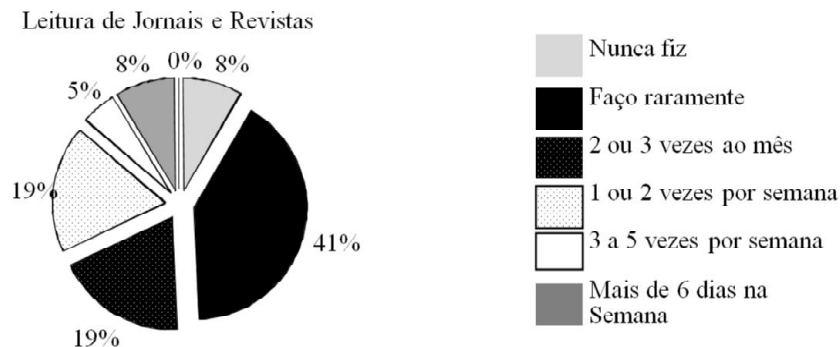


Fonte: Pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - campus Cáceres/2010.

Este estudo verificou que cerca de 49 % dos alunos não possuem o hábito da leitura de jornais e revistas (Gráfico 6) e 58% raramente ou nunca leram livros (Gráfico 7). Pode-se considerar que livros como a bíblia estão

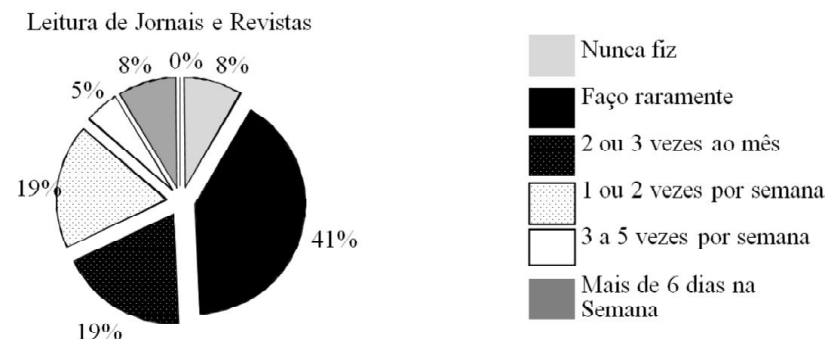
contemplados nesses dados, haja vista que grande parte dos indivíduos são frequentadores da igreja. Portanto, dentro desses 42% restantes que afirmaram realizar a leitura de pelo menos duas vezes ou mais ao mês, podem-se encontrar leitores que têm como fonte de leitura somente a bíblia ou livros religiosos.

GRÁFICO 6. Hábitos de leitura de jornais e revistas dos alunos do PROEJA do Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Cáceres.



Fonte: Pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - campus Cáceres/2010.

GRÁFICO 7. Hábitos de leitura de livros dos alunos do curso. PROEJA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - campus de Cáceres.



Fonte: Pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - campus Cáceres/2010.

A Bíblia, considerada por várias religiões como um livro sagrado,

oferece uma visão parcial sobre fatos. Sabidamente, a visão sagrada sobre a realidade vivenciada e em alguns casos é interpretada ao pé da letra, o que não oferece oportunidade de reflexão aos seus leitores de construção de uma perspectiva pessoal sobre fatos e vivências.

Considerações finais

A educação é influenciada pelas transformações ocorridas na sociedade e que exigem novas configurações para suprir as demandas sociais. Nesse novo contexto, o sistema educacional deve considerar o processo de socialização que intermedia durante a formação das identidades profissionais e sociais destes alunos e potencialmente ressignifica-as. No caso da EJA/PROEJA, a demanda se constitui pelo atendimento a camadas da população que historicamente encontram-se excluídas da escola e que possivelmente não tiveram acesso.

Além disso, a ausência de oportunidades concretas para vivenciar trajetórias de sucesso no sistema educacional acaba por culpabilizar a vítima, ou seja, cada indivíduo, por mais uma história de fracasso. Frente aos descaminhos do PROEJA, torna-se imperativo assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. (PROEJA, 2006).

Percebe-se que estamos a frente de duas ordens de problemas que se interagem intimamente. De um lado temos as questões de ordem política que possuem um sentido mais amplo e deve ser discutido dentro de uma proposta macro para o país. Do outro, temos as questões de ordem pedagógica que podem ser avaliadas na sala de aula, nas reuniões pedagógicas e com a comunidade. Contudo, do ponto de vista identitário, não está inserida na ordem das reflexões pedagógicas que as atividades desenvolvidas possam influenciar significativamente uma mudança nos indivíduos e nas perspectivas de vida assumidas.

Há que se considerar que o PROEJA seja potencialmente um programa que possibilite uma reestruturação identitária na vida de seus alunos, possibilitando acesso a outros bens culturais e de consumo, sem uma abrangência maior na vida de seus alunos tal possibilidade anula-se quando cotejada com a realidade concreta do cotidiano.

Referências

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*, Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, 2005a
_____. *Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi*. 1. ed., Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005b

BRACHT, V.; ALMEIDA, F.Q. *Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman*. Campinas: Autores Associados, 2006.

CAMPOS, R. *Identidade profissional*. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte : Núcleo de Estudos sobre Trabalho, 2000.

COHN, A. *Reconfigurações da questão social no Brasil*. Rio de Janeiro: Observatório da Cidadania , 2003.

FERNANDES, A.T. Etnicização e racização no processo de exclusão social, in *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v. 5, n.1. 1995

GONÇALVES, A.K. Idoso e identidade social. *Revista Polêmica*, v. 23, 2008.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IANNI, O. As ciências sociais na época da globalização. *Revista brasileira de Ciências Sociais [online]*, v.13, p.33-41, 1998. Texto disponível em: <www.iea.usp.br/artigos>; Acesso em: 15 de agosto de 2013.

JACQUES, M.G. *Identidade e trabalho*. In: CATTANI, A.D. *Trabalho e Tecnologia: Dicionário Crítico*. Petrópolis; Porto Alegre : Vozes; Ed. Universitária. 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Documento Base PROEJA*. Brasília: MEC, 2006

PENA, F.B.; SANTO, F.H.E. O movimento das emoções na vida dos idosos: Um estudo com um grupo da terceira idade. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 08, n. 01, p. 17 – 24, 2006.

PETEROSI, H.G.; ARAÚJO, A.M. *Políticas públicas de educação profissional: uma reforma em construção no sistema de escolas técnicas públicas em São Paulo*. In: SEVERINO, A.J.; FAZENDA, I.C.A. (Orgs.). *Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas. SP: Papirus, 2003.

Data de recebimento: 20.08.2014

Data de aceite: 02.11.2014

AQUARELA DO CONHECIMENTO: UM PROJETO EXTENSIONISTA NAS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO PROMOVIDO PELO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CÁCERES-MT/UNEMAT

WATERCOLOR OF KNOWLEDGE: AN EXTENSIONIST PROJECT IN THE PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS OF THE MUNICIPALITY PROMOTED BY UNIVERSITY CAMPUS OF CÁCERES-MT/UNEMAT

Graciela Constantino¹

RESUMO: Trata-se de um projeto pioneiro da primeira Gestão de Extensão do Campus Universitário de Cáceres-MT, proporcionando conhecimentos específicos para a comunidade escolar mediante metodologia qualitativa e intervencionista, utilizando-se os instrumentos: palestras e oficinas educativas de acordo com levantamento de dados prévios realizados nas visitas em dezessete escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do município. Objetivou a institucionalização por meio de intervenções nas escolas e obteve-se como resultados o atendimento à demanda de promoção de conhecimento nas escolas do Ensino Fundamental e Médio Público e Privado do município quanto às suas prioridades temáticas no ano letivo de 2012; a otimização de políticas estratégicas de promoção, de aproximação e parcerias com as escolas; supriu-se, por meio de temáticas específicas das áreas dos Cursos de Graduação, as necessidades das escolas públicas e privadas, com trinta e nove palestras e oficinas promovidas pelos professores da UNEMAT, promovendo a extensão universitária.

PALAVRAS CHAVES: aprendizagem, psicopedagogia, extensão.

ABSTRACT: This article it is about an innovative and pioneer Project of the first Management Extension of Cáceres University Campus-MT, providing specific knowledge to the members of the school, by means of qualitative methodology, using the instrument of lectures and educational workshops according to a survey data with previous results obtained in visits to seventeen public and private schools of the elementary and high school in the city of Cáceres-MT. Aimed the institutionalization of action of Management Extension of Cáceres' Campus and

¹ Doutora em Educação/Psicopedagogia; Área 5: Psicologia, desenvolvimento humano e educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, Brasil. gracielaconstantino@uol.com.br

was obtained the following results: attending the demand for promotion of knowledge of Elementary and Secondary Education of Public and Private schools in the city of Cáceres-MT as their thematic priorities in the 2012 school year; strategic policies optimization to promote UUNEMAT approximation and partnerships with schools; supplied up by means of specific thematic areas of the Graduate Courses of Cáceres-MT's Campus, the needs of public and private schools, with 39 (thirty-nine) lectures and workshops promoted by professors of UNEMAT, promoting the university extension.

KEYWORDS: learning, psychopedagogy, extension.

Introdução

Neste artigo trata-se da divulgação de um projeto extensionista — iniciativa pioneira de intervenção da pesquisadora — com o apoio do Campus Universitário de Cáceres-MT na atual gestão do Prof. Dr. Anderson Marques do Amaral, junto as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio município de Cáceres-MT. O projeto abrangeu dezessete escolas, adotando-se metodologia qualitativa e intervencionista cujos instrumentos foram palestras e oficinas dirigidas aos professores e alunos dessas escolas, ministradas pelos professores dos cursos universitários do Campus de Cáceres da Universidade do Estado de Mato Grosso. Esse projeto teve o objetivo de institucionalizar intervindo nas escolas com ações psicopedagógicas da pesquisadora, ofertando um leque de conhecimentos para as escolas do município.

A iniciativa desse Projeto ocorreu a partir da queixa dos coordenadores e professores das escolas públicas e privadas do município, por ocasião da realização de outro projeto da autora também nas escolas, em que, à época, a comunidade escolar referia-se à parca ou ausência de intervenções dos profissionais da Universidade do Estado de Mato Grosso direcionadas especificamente aos profissionais e alunos das escolas e ainda segundo os gestores, as participações nas escolas centravam-se nos estágios supervisionados e em alguns poucos projetos de pesquisa ou de extensão universitária.

Nessa perspectiva, após a identificação desses dados iniciais e a reflexão e compreensão de uma necessidade de intervenção, providenciou-se atendimento a demanda escolar requerida. Assim, por meio de um formulário, foi realizado um levantamento prévio das necessidades nas

escolas através de visitas e uma orientação aos gestores, a fim de que obtivessem, de seus professores multidisciplinares, as informações sobre suas expectativas temáticas prioritárias para o todo o ano letivo de 2012.

Realizado o levantamento de dados das temáticas prioritárias em cada escola, os gestores enviaram o formulário, por meio de *e-mails* ou por ofícios circulares, contendo as necessidades teóricas e práticas à Diretoria Regionalizada do Campus Universitário "Jane Vanini".

O levantamento de dados ocorreu durante os meses de março e abril /2012, quando foram obtidos os cinco temas das palestras e oficinas previstos nesse Projeto para o ano letivo, realizadas pelos profissionais dos diversos cursos da Universidade, aproximando e atendendo a comunidade escolar.

Atingiu-se os objetivos de institucionalização com intervenção extensionista por meio da realização do Projeto e de otimização de políticas estratégicas de promoção da Universidade de aproximação e parcerias com as escolas; pois se supriu, as necessidades das escolas públicas e privadas, com uma demanda temática de cinquenta palestras e oficinas sendo possível a realização de trinta e nove.

Utilizou-se dos princípios da Psicopedagogia, compreendendo-a como uma forma de olhar o processo de aprendizagem e os problemas dele decorrente, em que considera-se segundo Amaral (2003,p.13) "o sujeito epistêmico com suas capacidades e habilidades para conhecer ao mesmo tempo, o sujeito portador de uma história, que tem sua singularidade" e também a Psicopedagogia institucional na tentativa de colaborar-se para minimizar a limitação multidisciplinar da escola na complexidade do tempo globalizado de acordo com o processo de desenvolvimento e de aprendizagem, conforme CUZIN (2008).

As avaliações dos gestores das escolas foram categorizadas de acordo com Bardin (1977), considerando a maior frequência de sentidos das respostas tendo como resultados, por meio de avaliações, a satisfação e o contentamento das escolas com a realização dessa ação, com elogios aos professores participantes e conforme os relatos há uma expressiva solicitação de continuidade do trabalho.

Contribuição ao "ofício de mestre"

A perspectiva de contribuir para a formação de professores é um desafio, como são vários os do ensino fundamental e médio para a Secretária

de Estado da Educação (Seduc/1997) e para Brandão (2003,p.19), “talvez o que importe seja uma nova forma de olhar que modifique a ótica de ver a função dos professores e, nesse sentido, recupere a sua grandeza”, pois mesmo sabendo-se que a formação de professor vai além da aquisição de habilidades e competências, fez-se necessário polemizar a temática das competências hoje no modelo de mercado toyotista, uma vez que esse modelo requer a flexibilização da produção e das relações humanas e também a polivalência.

Nessa base percebeu-se a formação como algo que extrapola as relações no nível da consciência, pois a prática evidencia a preciosidade dos processos formativos, no sentido de sua articulação entre a vivência do professor e seu projeto de vida.

Assim colaborar para que haja multiplicação do conhecimento de professores, uma formação imbricada em novos paradigmas éticos e estéticos e portanto, processual, auxilia-se a melhor formar os alunos das escolas, no sentido de “tensão para apressar a potencialidade criativa” GUATARRI (1996,p.129), em que acredita-se que a educação pode proporcionar para consolidar a autonomia, a cidadania, a inclusão e também a educação profissional.

Segundo Jenschke (apud LEVENFUS; SOARES,2002), a educação profissional é um processo sistemático de aprendizagem profissional, um suporte aos indivíduos para gerenciarem suas vidas e suas carreiras com maior consciência, representatividade social e compromisso, e hoje, com o modelo atual de mercado toyotista, há que se desenvolver uma relação profissional conectada – vida e trabalho –, considerando-se que o profissional satisfeito e valorizado desempenha melhor suas competências.

O modelo de mercado toyotista que expressa o desenvolvimento acelerado do capitalismo monopolista do Japão, desde a segunda grande guerra mundial, atende a sociedade da informação atual e as rápidas transformações globais. No âmbito do trabalho, esse modelo, objetiva a flexibilização da produção e das relações humanas, não mais hierárquicas e verticais, mas igualitárias, horizontais: sinceras e transparentes.

Apresentando-se como modelo ideal de gestão, “o capital humano” empresarial precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a “vantagem competitiva” necessária à desenfreada concorrência na economia, restando ao trabalhador/ professor atualizar-se, capacitar-se, construindo-se e (re)construindo-se constantemente.

O uso e a apropriação das competências dos trabalhadores pelo capital – de seus saberes em ação, dos talentos, de sua capacidade de inovar, de sua criatividade e de sua autonomia — não implica, em geral, o comprometimento da empresa com “os processos de formação/construção das competências, atribuindo-se aos trabalhadores a responsabilidade individual de atualizar e validar regularmente sua ‘carteira de competência’ para evitar a obsolescência e o desemprego” conforme enfatiza SENNET (2006, p. 2).

As competências investigadas no processo de trabalho são transpostas de forma linear ao currículo, formando-se as competências a serem construídas como intermináveis listas de atividades e comportamentos, limitando o saber ao específico desempenho de tarefas e não um processo de aprendizagens operacionais a serem melhores qualificadas. E, o problema da noção de competência hoje, a sua melhor compreensão remete-se à matriz condutivista/behaviorista e funcionalista que permeia a pedagogia dos objetivos, com forte relação com o objetivo da eficiência social. A definição de competência é muito mais ampla e os modelos de competência são datados historicamente, porém, estão ligados à ótica do mercado de modo enfadonho, pois se limitam à descrição de funções e tarefas do processo produtivo e não a uma formação identitária de sujeito.

Todavia, o fio condutor dessa intervenção está inserido na perspectiva construtivista, buscando-se contribuir para a (re)construção de competências nas escolas por meio de novos conhecimentos, levando até elas temáticas atuais, não priorizadas ou parcamente desenvolvidas nas escolas, para uma ação mais transformadora na formação de professores e dos alunos, voltada ao desenvolvimento de princípios universais, igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética na escola, formando cidadãos mais autônomos e profissionais valorizados, à medida que estão sendo supridas as suas necessidades de formação profissional, de conhecimentos necessários para despertarem ou suscitarem outros novos.

As intervenções realizadas objetivaram desenvolver, por meio dos instrumentos palestras e oficinas, uma formação integral e ampliada, articulando-se a dimensão profissional com a sociopolítica. Perrenoud (2001) afirma a relevância de uma diferenciação no ensino quanto às exigências escolares (curriculares e didáticas) e as proporcionais às possibilidades e necessidades.

Para Constantino (2009), historicamente as noções estruturantes do modelo de mercado de competência no mundo do trabalho estão ligadas à ótica do mercado, contudo, atualmente, está baseada na polivalência, na transflexibilidade, na empregabilidade, em relação a qualificação profissional para a noção de competência profissional, em sentido de processo em constante construção e transformação, assim como na escola faz-se a formação continuada, sendo tais mudanças essenciais para (des)cristalizar ou (des)construir antigas subjetivações em prol de novas, coniventes com a sociedade de informação e com as solicitações de mercado que requerem a competência profissional.

Contribuir para a formação de professores e de alunos nas diversas dimensões das ciências, conforme prognosticou essa intervenção, significou contribuir, também, para a formação de subjetividades individuais e coletivas, respeitando o processo de desenvolvimento e da aprendizagem pessoal e profissional, pois atendeu a demanda escolar e forneceu o conhecimento esperado, observando-se, em alguns relatos de professores, que os novos conhecimentos proporcionaram às escolas pensarem ou repensarem suas práticas.

De acordo com Artioli (2008, p.67) “o despreparo do professor, os graves problemas da educação pública, a falta de recursos, são aspectos que podem ser considerados como obstáculos à efetivação de políticas educacionais importantes, como a da inclusão, por exemplo”, e tais atitudes não auxiliam nas condições de aprendizagem e na troca entre os iguais que sofrem as consequências da exclusão, como também não propiciam um espaço em que os sujeitos e os grupos aprendam a conviver com as diferenças, na relação consigo e com o outro, na busca de construção identitária, na qual constitui-se de uma somatória de subjetividades individuais e coletivas e também “emprestando, associando, aglomerando dimensões de diferentes espécies” (GUATARRI e ROLNIK, 2002, p. 37)

Dessa forma, conforme Morin (2005) há “uma tendência da nossa cultura em polarizar esses movimentos de inclusão e exclusão, no próprio discurso de incluir o diferente, há uma perigosa tendência em negar as diferenças” e refletir, discutir e avaliar a própria prática pedagógica agregando novos conhecimentos quando necessários pode ser considerado como um indicativo de mudança na dinâmica de sala de aula e, com isso, transformação no modo de ser, agir, pensar e sentir do professor com consequências importantes na formação do aluno, nas suas significações futuras e nas escolhas que possam advir das novas possibilidades de saberes.

Nesse sentido, a dimensão psicopedagógica proposta nessa intervenção junto às escolas do ensino médio e fundamental do município, foi mais um recurso na tentativa de minimizar os problemas educacionais e, no âmbito de sua atuação preventiva, preocupando-se com a escola como evidência Bossa (2000).

Ademais, também atendeu-se às expectativas dos profissionais da escola e seus alunos à medida que os novos conhecimentos adquiridos e impulsionados pelas ações do projeto otimizam o planejamento educacional e o assessoramento pedagógico em novos planos educacionais, mais bem adaptados aos tempos globais atuais.

Segundo Constantino (2006), o tempo paradoxal de hoje é marcado por um contexto social novo, de múltiplas perturbações em todos os domínios da vida, marcado por crises, rupturas, desordens e exclusões. Essas palavras-chave caracterizam a sociedade contemporânea, se refletem no contexto escolar, e, portanto, a Psicopedagogia pode contribuir com articulações entre o conhecimento e a escola, ampliando o foco de ações que forneçam conhecimentos aos que o requerem à universidade pública.

Imbricada nessa ótica, o ato de (re)pensar a escola à luz da Psicopedagogia significa analisar processos de formação de pessoas que incluem questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a família, a cultura, a sociedade, em que os projetos psicopedagógicos nos diferentes contextos de aprendizagem: escola, família, empresa, centros de saúde, em seus estudos cognitivos-afetivos, associados a diferentes formas de aprender.

E, a Psicopedagogia imbricada em uma abordagem ecossistêmica, abrangem-se instâncias de aprender, sendo-as conforme cita Fogalli (*apud* AMARAL, 2003, p.208) “a orientação psicopedagógica familiar, a psicopedagogia empresarial, a avaliação e a intervenção no âmbito da saúde, o trabalho psicopedagógico e outros âmbitos educacionais: orfanatos e Ongs”.

Nesse sentido, para Cuzin (2008) a Psicopedagogia institucional, é um novo campo de atuação profissional no mercado de trabalho, devendo atender as demandas atuais da escola, em tempos paradoxais e “globais”, de flexibilização, de incentivo a qualidade nas relações humanas, na gestão de pessoas, bem como desmitificar o falso entendimento que o psicopedagogo limita-se a atuação clínica, e sim, demonstrar que é possível ir além e intervir na aprendizagem, na cidadania, na autoestima e na

valorização de alunos e professores da escola, auxiliando na formação de capacidades, habilidades, ou seja, de competências, sendo utilizada como estratégia teórica nesse Projeto.

A psicopedagogia empresarial em geral é utilizada na gestão institucional abrangendo diferentes espaços de intervenções, sendo de acordo com Igea (2005,p.87) “as funções mais relevantes: planejamento, projeto e avaliação de postos de trabalho; seleção interna e externa das pessoas mais adequadas para os postos projetados, formação, remuneração, avaliação dos recursos humanos”, nessa ótica considera-se que a psicopedagogia, a relação pessoal e a prática devem estar conectadas e indissociadas quando refere-se à formação profissional.

Retomando, Perrenoud (2001), ao se refletir sobre a formação, articulando as dimensões profissionais e sociopolítica significa atingir perspectivas multidimensionais que englobam, a formação da subjetividade, imbricada nos aspectos socioculturais, os situacionais e os processuais. Isto porque construir competências nessa plataforma significa a “superação de medos”, é vencer a insegurança diante do novo, do desequilíbrio e da instabilidade de mercado; é desafio que conduz à necessidade de transformações curriculares e extracurriculares mais bem adaptadas às culturas locais, respeitando-se as diferenças.

Em relação à noção de competência, embora seja conceito polissêmico — ou de amplo sentido — as ciências humanas buscam ressignificação. E por se tratar de construção social é alvo de disputas políticas. Essa polissemia origina-se de diferentes teorias embasadas em diversas concepções epistemológicas, expressando interesses, expectativas, aspirações de diferentes sujeitos.

Focando mais nitidamente a questão, atualmente, a competência profissional engloba uma perspectiva multidimensional com facetas que perpassam os aspectos individuais, os socioculturais, os situacionais (contextual-organizacional) e o processual, que não pode ser confundido com mero desempenho, pois se trata de desafio na qual “construir habilidade é quase sempre superar um medo” na base de Perrenoud (2001, p.183).

Compreendeu-se ser bem menos estressante para o trabalhador encarar os próprios medos diante do modelo precedente de mercado, baseado na segurança, na estabilidade e na regularidade, mas será sempre desafio vencer a instabilidade e o sentimento de impotência gerados pela substituição do mercado precedente por esse novo: o toyotista, que privilegia a possibilidade de mudança, de transformação na formação

humana e no trabalho.

O mercado oscilante em lucrabilidade é item a ser considerado na sociedade atual porque oferece menos segurança em relação ao trabalho, como também menores intervalos de tempo nas chances de carreira e maior exigência de flexibilização. Nesse modelo exigem-se profissionais que saibam aprender, abertos ao novo, capazes de pensar o seu próprio fazer, e de forma coletiva.

No atual estágio do capitalismo flexível, observa-se progressivo deslocamento do conceito chave da sociologia do trabalho — *a qualificação profissional* — para a noção de competência profissional e de processos de formação.

Com as transformações do mundo do trabalho, adotada pela grade de salários adaptada aos cargos, e a hierarquia das profissões, sendo essa forma de administrar uma expressão histórica das relações sociais, diversas e contraditórias, estabelecidas no processo produtivo. Tal deslocamento reflete-se diretamente no campo da Educação Profissional, pois adotar esse modelo hierarquizado implica:

Um modelo das competências profissionais pela gerências de recursos humano no mundo empresarial esta relacionada, portanto, ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos (DELUIZ, 2007, p.02).

As noções estruturantes do modelo das competências no mundo do trabalho, isto é, a flexibilidade, a transflexibilidade, a polivalência, e a empregabilidade, nesse modelo de gestão para o capital, implicam em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as transformações no processo produtivo.

Apresentando-se como modelo ideal de gestão: “o capital humano” empresarial necessita ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a “vantagem competitiva” necessária à desenfreada concorrência na economia internacionalizada, restando ao trabalhador constante atualização ou capacitação:

O uso e a apropriação das competências dos trabalhadores pelo capital – de seus saberes em ação, dos talentos, de sua capacidade de inovar, de sua criatividade e de sua autonomia não implica, em geral, o comprometimento da empresa – com os processos de formação/construção das competências, atribuindo-se aos trabalhadores a responsabilidade individual de atualizar e validar regularmente sua “carteira de competência” para evitar a obsolescência e o desemprego (DELUIZ, 2007, p. 02).

O problema todo trata da matriz condutivista/behaviorista e funcionalista que permeia a pedagogia dos objetivos, com forte relação ao objetivo da eficiência social. A definição de competência é muito ampla e os modelos de competência são datados historicamente. Estão ligados à ótica do mercado e limitam-se à descrição de funções e tarefa do processo produtivo.

As competências investigadas no processo de trabalho são transpostas de forma linear ao currículo, formando-se as competências a serem construídas como intermináveis listas de atividades e comportamentos, limitando o conhecimento teórico-prático ao desempenho específico de tarefas, restringindo inovações.

Engajada na perspectiva construtivista busca-se construir competências para uma ação autônoma e capaz nos espaços produtivos, mas, igualmente, voltada ao desenvolvimento de princípios universais, igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética — no mundo do trabalho e da cidadania.

Em face da realidade psicopedagógica atual as vertentes multidimensionais de formação de competências, sejam individuais ou profissionais, nos âmbitos: escolar, clínico, o organizacional, e da Educação Profissional, destaca-se que cumprir as tarefas de “orientar” e “ajudar” pessoas em seu desenvolvimento, (re)mediando a aprendizagem com novos conhecimentos oferecidos em palestras e oficinas, como também (re)despertando saberes e auxiliando alunos as futuras escolhas profissionais, a tomarem decisões relativas às carreiras, cursos, ocupações geradoras do auto-sustento, realização pessoal; e a assumirem tarefas, na vida adulta dotados, de identidade profissional mais competente, não é tarefa fácil, entretanto com iniciativa, engajamento e compromisso com a

transformação social por meio de uma educação igualitária, torna-se possível uma tentativa.

Método

O método aplicado foi o qualitativo e intervencionista, na qual em educação os profissionais estão sempre observando e percebendo o modo com que os sujeitos interpretam a experiência. Nesse processo Bogdan e Bicklen (1994) teorizam que são essenciais os significados de suas experiências e suas interpretações, manifestas em diálogos interativos constantes entre pesquisadores–sujeitos, preocupando-se com o “significado e com a coerência dos dados”. Conforme Gil (2007, p. 100), “para que a pesquisa seja desenvolvida a contento é preciso ter, antecipadamente, a garantia que o pesquisador não terá cerceado seu trabalho de coleta de dados”.

Nesse sentido, por se tratar de uma divulgação de um **Projeto extensionista**, as estratégias ou ações utilizadas para atingir os objetivos, além das visitas às escolas para o levantamento das necessidades e receber a solicitação das escolas com as temáticas prioritárias, foram providenciados os instrumentos: palestras e /ou oficinas, articulando-se a visita do profissional da Universidade na escola de acordo com a área pertencente aos cursos de graduação do Campus Universitário “Jane Vanini”, ressaltando que as maiorias dos encontros aconteceram por ocasião da data de acontecimento da formação continuada dos professores da escola.

Ao término do Projeto repetiu-se a visita às escolas envolvidas para verificar, nas avaliações dos gestores das escolas, os resultados obtidos por meio das categorizações dos dados de acordo com “a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentidos” Bardin (1977, p.37) nas respostas obtidas.

Assim, obteve-se na categorização de dados dos quesitos: satisfação profissional e pessoal dos gestores, professores e alunos e expectativa de continuidade do trabalho por meio dos professores da Unemat nas escolas, uma maior frequência de sentidos nas respostas satisfatórias, motivadoras, de aceitação, de mudanças de posturas de alunos, de necessidade de continuidade do trabalho, conforme descritas nas conclusões.

As escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio atendidas foram as que enviaram os formulários com as solicitações de palestras e/ou oficinas com uma demanda de cinco em cada escola, totalizando cinquenta ao todo. Apresentam-se, a seguir, as escolas e as

respectivas palestras e oficinas solicitadas ao Projeto (ver quadro 1).

Quadro 1: Palestras realizadas nas Escolas Públicas e Privadas do município

1	Escola Estadual “União e Força”	Atividades experimentais no ensino da matemática Atividades pedagógicas lúdicas Recreio dirigido Ética e cidadania Interação estagiário x professor
2	Escola Estadual “ Des. Gabriel Pinto de Arruda”	Oficina de alfabetização Indisciplina e metodologia para intervenção motivação no fazer pedagógico com dinâmicas motivadoras. habilidades e competências, segundo eixos Nortecedores das Orientações Curriculares.
3	Escola Estadual “Prof. Demétrio Costa Pereira”	Nova ortografia Educação ambiental Trabalho com projetos Déficits de aprendizagem Necessidades a especiais
4	Escola Estadual “Dr. Leopoldo Ambrósio Filho”	Educação Sexual Bullying Meio ambiente e saúde Drogas Higiene Pessoal
5	Escola Estadual “Frei Ambrósio”	Metodologia Científica Normas da ABNT Interdisciplinaridade Dificuldades de aprendizagem Desenvolvimento de projetos
6	Escola Estadual “Ana Maria das Graças Noronha”	Meio ambiente Orientação sexual Pluralidade cultural Trabalho e consumo Bullying
7	Escola Estadual “Esperidião Marques”	Indisciplina escolar Bullying Sexualidade Conviver: valores éticos Dificuldade de leitura e escrita
8	Escola Estadual “São Luiz”	Orientação profissional Meio ambiente Violência nas escolas Desenvolvimento de projetos Alfabetização
9	Instituto Santa Maria	Diabetes Saúde pública Orientação profissional Diversidade cultural Educação ambiental
10	Colégio Imaculada Conceição	O papel do professor da educação infantil Professor na pós-modernidade: qual o nosso papel? A matemática e ludicidade Distúrbios de aprendizagem (dislexia x discalculia) Indisciplina na sala de aula: causas e consequências

Fonte: Palestras e oficinas atendidas em escolas pelo Projeto Aquacoc/Quadro elaborado pelo autor.

Conclusão

Atendeu-se à demanda das escolas do ensino fundamental e médio público e privado do município de Cáceres-MT — dezessete escolas; foram otimizadas as políticas estratégicas extensionistas de parceria e promoção da Universidade do Estado de Mato Grosso no município. Atenderam-se as metas propostas de institucionalizar a ação da gestão de extensão do Campus de Cáceres no que se refere à oferta de conhecimentos das diversas áreas dos cursos de graduação do Campus Universitário de Cáceres-MT às escolas públicas e privadas do município, utilizando-se dos instrumentos extensionistas: palestras e oficinas, que oportunizam a inserção da teoria e da prática do conhecimento, como ocorreu, por exemplo, na oficina intitulada: atividades experimentais no ensino de Matemática.

Do mesmo modo foram supridas as temáticas do conhecimento solicitadas pelas escolas, cujo instrumento para o levantamento de dados foi um formulário prévio para preenchê-lo com as temáticas de maior necessidade das escolas, fato que aproximou os profissionais e os alunos das escolas do ensino médio e fundamental do município, aos profissionais dos cursos das licenciaturas e dos bacharelados do Campus Universitário de Cáceres.

Também por meio de temáticas específicas das áreas dos cursos de graduação foram minimizadas as necessidades dessas escolas, promovendo-se, nelas, a extensão universitária, em conivência com as políticas estratégias das Universidades, especificamente a UNEMAT, quanto a relevância de promover a extensão universitária nas comunidades, neste caso: no contexto escolar.

Compreendeu-se que a aproximação entre os profissionais/professores das escolas e da UNEMAT, contribuindo para formações mais flexíveis e relações humanas mais autênticas e sinceras, mais bem adaptadas ao novo modelo de mercado, na qual exigem-se profissionais que sejam abertos ao novo, capazes de pensar o seu próprio fazer, de forma coletiva, transflexíveis no que refere-se as relações de trocas que foram estabelecidas.

Nas avaliações feitas pelos gestores das escolas, os resultados alcançados de acordo com a maior frequência nas respostas teorizado por Bardin (1977) foram referentes a uma parceria “saudável e imprescindível” relatada pela Escola Estadual “Desembargador Gabriel Pinto de Arruda”, sendo possível constatar interesse, mudança de comportamento,

argumentação, disposição e interesse dos professores da Universidade, maturidade no cotidiano escolar, no que tange a conscientização de direitos e deveres e credibilidade aos profissionais, colaborando-se com o ensino e a aprendizagem na escola, conforme constatou-se nos relatos: "...atividades como essas, além de contribuir com o crescimento profissional ainda reflete mudanças de posturas nos nossos alunos" salientado pela Escola Estadual "Esperidião Marques" ou ainda nesse outro: "As palestras que foram ofertadas pelos profissionais da UNEMAT, levaram os alunos e professores informações úteis à construção do caráter e da cidadania, porque os assuntos trabalhados estavam relacionados à gravidez, órgãos reprodutores, higiene pessoal, drogas, entre outras" da Escola Estadual Dr. Leopoldo Ambrósio Filho"; ou ainda "contribuiu com a formação continuada trazendo informações que muito contribuíram com o ensino e aprendizagem das escolas" na Escola Estadual "Duque de Caixas" e também "todas as palestras e oficinas vieram de encontro com a proposta pedagógica da escola contribuindo assim de forma significativa no fazer pedagógico" pela Escola Estadual "Esperidião Marques"; outro relato evidenciou que "as palestras foram ótimas e superaram as expectativas dos alunos conforme o relato da gestão da Escola Estadual "Onze de Março". Atenderam-se os recursos solicitados na plataforma da psicopedagogia institucional, tais como a confecção de um projeto, uma avaliação de trabalho; uma seleção interna e externa das pessoas mais adequadas para a proposta, a contribuição à formação pessoal profissional da comunidade escolar, segundo Igea (2005).

Conforme as avaliações obtiveram-se na categorização de dados dos quesitos: satisfação profissional e pessoal dos gestores, professores e alunos e expectativa de continuidade do trabalho por meio dos professores da UNEMAT nas escolas, uma maior frequência de sentidos nas respostas identificadas como satisfatórias, motivadoras, de aceitação, de mudanças de posturas de alunos, de necessidade de continuidade do trabalho.

O projeto colaborou para a formação do professor e/ ou o seu aperfeiçoamento e há a expectativa de sua continuidade, revelada pela significativa frequência em que aparece esse quesito nos dados coletados, como por exemplo, nos relatos "esperamos contar com o apoio da UNEMAT no próximo ano", da gestão do Colégio Imaculada Conceição", ou ainda "estamos receptivos a parceria, pois acreditamos no trabalho dos profissionais da UNEMAT" da Escola Estadual Desembargador Gabriel Pinto de Arruda.

Também identificou-se nos relatos, uma significativa frequência de sentidos nas respostas em relação à atuação dos profissionais

participantes, demonstrando domínio de conhecimento, interesse em sanar as dúvidas, disposição para atender a demanda posta, atendimento satisfatório das necessidades teóricas e práticas, colaborando com a “aprendizagem significativa, com mudança de comportamentos de alunos, com a conscientização do papel transformador do professor, com a educação infantil, com a formação continuada”. E, nesse sentido, compreendeu-se a relevância desse projeto no contexto em que foi realizado.

Possibilitou também, a otimização de políticas estratégicas de promoção da Universidade de aproximação e parcerias com as escolas; pois se supriu, por meio das trinta e nove palestras e oficinas em meio as cinquenta temáticas específicas solicitadas, as necessidades das escolas públicas e privadas, sendo onze delas não realizadas devido a problemas de incompatibilidade de horário entre a escola e o profissional, problemas de saúde, viagens, dentre outras impossibilidades.

Nesse sentido, por meio dos princípios da Psicopedagogia institucional utilizada pela primeira gestão de extensão universitária do Campus Universitário de Cáceres, colaborou-se para minimizar a limitação multidisciplinar da escola na complexidade do tempo globalizado, buscando-se favorecer as iniciativas individuais, “suscitando” interesses, respeitando as preferências e diferenças, as necessidades da escola, propondo, e não impondo, atividades, permitindo-lhe a escolha, a opção, pois, colabora-se, dessa forma, também para a saúde da população escolar e a maximização das potencialidades dos sujeitos envolvidos no sistema, segundo Cuzin (2008).

Em feixe, compreendeu-se com base em Bossa (2000) que a Psicopedagogia, enquanto eixo de ação, é mais um recurso na tentativa de minimizar os *problemas educacionais* e, preocupa-se com a escola no âmbito de sua atuação preventiva, contribuindo para a formação de capacidades, habilidades, ou seja, de competências, colaborando para ações autônomas, espontâneas e criativas, direcionadas a atender princípios universais de igualdade de direitos, justiça social, solidariedade, ética e estética.

Como também percebeu-se que construir competências na escola é promover um ensino diferenciado e processual, refletindo sobre a formação e suas dimensões profissional e sociopolítica em que pode-se atingir perspectivas multidimensionais, tais como a subjetividade, os aspectos socioculturais, situacionais e processuais, nas quais as palestras e oficinas oferecidas por esse projeto segundo os relatos das avaliações dos gestores atingiram tais dimensões, sanando à época as dificuldades teóricas e práticas, dos profissionais das escolas públicas e privadas do ensino

fundamental e médio do município, com uma significativa expressão de contentamento da comunidade escolar e de solicitação de continuidade desse projeto, que será realizado em breve, por meio de projeto de pesquisa da autora já aprovado para execução na Universidade.

Referências

AMARAL, Sílvia (org.). *Psicopedagogia: um portal para a inserção social*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

ARTIOLI, A.L. *Reação emocional do professor na relação com o aluno com deficiência*. Tese de Doutorado. São Paulo, SP: PUCSP, 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, Lda: Lisboa, 1977.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Knopp Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Maria Santos e Telma Marinho Batispta. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSSA, Nadia A. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRANDÃO, Ayéres. *Formação de professores para a educação inclusiva num recorte da psicologia analítica*. In: AMARAL, Sílvia (org). *Psicopedagogia: um portal para a inserção social*. Petrópolis:Vozes, 1996.

CONSTANTINO, Graciela. *Teoria e prática na Orientação Profissional*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009.

_____. *Identidade, diferenças e exclusão: conexões com a educação*. In: *Anais do Encontro Nacional dos Professores do PROEPE*. XXIII, 2006, Águas de Lindóia-SP. Educação e Inclusão Social. FE/ UNICAMP. Campinas-SP: Art Point, 2006.

CUZIN, Marinalva (Org). I. *A Psicopedagogia institucional e sua atuação no mercado de trabalho*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

DELUIZ, Neise. *O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo*. Disponível na Internet em: <http://www.senac.br/informativo.htm>. Acesso em: 30 mar. 2007.

FOGALI, Eloisa Quadros. *A estética e o múltiplo na aprendizagem, à luz da abordagem holográfica-ecossistêmica*. In: AMARAL, Sílvia (Org). *Psicopedagogia: um portal para a inserção social*. Petrópolis:Vozes, 2003.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 4. ed.. São Paulo: Atlas, 2007.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. Os dilemas contemporâneos na cultura e na sociedade: O novo paradigma estético. In: SCHNITMAN, Dora Fried; et al (org); et al. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996.

IGEA, Benito Del Rincón. *Presente e futuro do trabalho psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

JENSCHKE, Bernhard. Educação profissional em escolas em uma perspectiva internacional. In: LEVENFUS, R. S; SOARES, D.H.P. et al. *Orientação Profissional: Novos achados teóricos técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORIM, Edgar. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed revista e modificada pelo autor. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Tradução de Claudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SENNET, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Data de recebimento: 21.08.2013

Data de aceite: 14.09.2014

RESENHA REVIEW

ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIA ASSISTIVA: PENSANDO A INCLUSÃO SOCIODIGITAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

ACCESSIBILITY AND ASSISTIVE TECHNOLOGY: THINKING THE INCLUSION SOCIODIGITAL PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS

Vantoir Roberto Brancher¹
Denise Ferreira da Rosa²
Maisa Gisieli Barth³

SONZA, Andréa Poletto (org.) et al. ***Acessibilidade e Tecnologia Assistiva: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais.*** Bento Gonçalves: [s.n] 2013.

O livro *Acessibilidade e Tecnologia Assistiva: pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais*, organizado por Andréa Poletto Sonza et al., publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2013, apresenta cinco capítulos que tratam da acessibilidade e das possibilidades que as tecnologias podem oferecer as pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Uma produção que tem desejo de esclarecer o benefício que a tecnologia pode trazer no desenvolvimento de uma sociedade melhor e mais inclusiva.

A cada ano tem-se um aumento significativo de pessoas com necessidades especiais, tanto no mercado de trabalho, como nos espaços escolares. Esse aumento é resultado de mudanças ocorridas na forma de compreender a existência desses sujeitos, das políticas educacionais e trabalhistas, entre outros aspectos. Nesse sentido, o primeiro capítulo intitulado 'Trajetória da Inclusão', de autoria de André Luiz Andrade Rezende et al. divide-se em cinco partes. Na primeira parte, os autores apresentam o contexto histórico da inclusão, como ocorria a educação das pessoas com deficiência, ideias que sustentavam o tratamento e a visão que a sociedade tinha desses indivíduos e as práticas de exclusão realizadas na Antiguidade,

¹ Doutor em Educação. Especialista em Educação Especial AH/SD. Pedagogo. Coordenador de Ações Inclusivas. Professor do Instituto Federal Farroupilha. Rio Grande do Sul. Brasil. vantoirbrancher@iffarroupilha.edu.br

² Acadêmica do curso de Pedagogia. Educadora Especial. denisef.darosa@gmail.com

³ Acadêmica do curso de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. Rio Grande do Sul. Brasil. maisaa Barth@gmail.com

Idade Média e Idade Moderna. Além disso, realiza caracterização dos processos de exclusão problematizando o paradigma da integração, que visava apagar as diferenças e fazer com que as pessoas passassem a respeitar umas as outras chegando assim no processo de inclusão, onde todos têm seus direitos preservados.

Na segunda parte desse artigo, Rezende et al. apresentam os principais documentos legais que orientam a inclusão no Brasil, partindo da Declaração de Salamanca de 10 de junho de 1994. Na terceira parte apresentam os dados estatísticos da inclusão no Brasil com base no Censo IBGE (2000) e do Censo escolar (2008), indicando número de deficientes no Brasil, número de deficientes por região, por deficiência, espaços de atendimentos, número de matrículas, entre outros. A quarta parte do capítulo apresenta o Desenho Universal, como surguiu e os sete princípios que o sustentam. Finalizando o capítulo, trazem um resumo da vida e obras de alguns pensadores da educação e da educação inclusiva, como: Howard Gardner, Maria Montessori, Lev Semionovich Vygotsky e Reuven Feurstein.

O segundo capítulo intitulado Necessidades Educacionais Especiais de autoria de Andréa Poletto Sonza (et al.), tem como proposta conceituar as necessidades educacionais especiais com registros mais frequentes, apresentando as causas, diagnósticos, prevenções e orientações para os professores, dentre elas: Deficiência Intelectual, Síndrome de Down, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Surdocegueira, Deficiência Múltipla, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Bipolar de Humor, Transtorno Obsessivo Compulsivo, Dificuldades de Aprendizagem e dificuldades relacionadas à perda de memória.

O terceiro capítulo intitulado Acessibilidade Física de autoria de Sirlei Bortolini (et al.), apresenta algumas orientações para construção, adaptação dos espaços, mobiliários, equipamentos, edificações escolares tendo como referência as regras contidas no Decreto nº5.296 (BRASIL,2004) que regulamenta a Lei nº10.098/00. Essas normas estão de acordo com as regras registradas na Norma Brasileira (NBR) 9050/2004, que trata da acessibilidade das edificações, dos mobiliários, espaços e equipamentos urbanos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

O quarto capítulo Tecnologia Assistiva e Software Educativo, de Andréia Poletto Sonza (et al.) define o conceito de tecnologia assistiva como qualquer produto da tecnologia assistiva que possa ser disponibilizado a

pessoa com necessidades especiais buscando a autonomia e o desenvolvimento desses sujeitos. Além disso, apresenta um leque de tecnologias que atualmente estão a disposição das pessoas com deficiência, além de especificar as possibilidades de utilização desses recursos.

O último capítulo denominado *Acessibilidade Virtual*, de Adrovane Kade (et al.), explica que a acessibilidade virtual pode ser compreendida como uma forma de garantir mobilidade e usabilidade de recursos computacionais. Este recurso tem como objetivo oferecer serviços e informações através do meio virtual, de modo igual a todas as pessoas, independente do tipo de usuários (pessoas com necessidades especiais, idosos, entre outros).

Assim, ao concluir a leitura do livro “*Acessibilidade e Tecnologia Assistiva: pensando a inclusão sócio digital de pessoas com necessidades especiais*”, se percebe que a obra teve objetivo de relatar as diversas maneiras de se usar o meio tecnológico com pessoas com necessidades específicas, apresentar diversos exemplos e alternativas a ser utilizadas tanto na alfabetização, quanto no desenvolvimento da independência das pessoas com necessidades específicas. Os autores buscaram aproximar o leitor dessa população e proporcionar um maior conhecimento sobre suas necessidades, em prol de uma sociedade mais ética, justa e igualitária.

Sendo assim, este livro tem significativa relevância no que se refere a propostas de atividades que podem ser utilizadas no desenvolvimento da autonomia, do ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades específicas. Na obra, encontramos uma gama softwares que vem contribuir com a formação destes estudantes, bem como com o desenvolvimento do conhecimento dos alunos público alvo da educação especial. Nesse sentido, a obra torna-se imprescindível para Educadores, de modo geral, para estudantes e para profissionais que dialoguem com a diferença e preocupam-se com a aprendizagem e desenvolvimento humano.

Data de recebimento: 17.02.2014

Data de aceite: 11.08.2014

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS

As produções científicas devem ser enviadas exclusivamente por meio do correio eletrônico no endereço: revistafaed@unemat.br

Deverão ser enviados em uma folha de rosto, em separado, o título do artigo e os seguintes dados sobre o(s) autor(es): nome(s) completo(s) na ordem direta do nome e na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, indicando, a titulação, cargo que ocupa, instituição a que pertence, cidade, estado, país e endereço eletrônico. Serão aceitos artigos submetidos no máximo com três autores.

Os trabalhos enviados para avaliação devem ser da seguinte natureza: artigos e resenhas, sendo que os artigos devem ter no mínimo doze e no máximo vinte laudas, as resenhas até seis laudas.

Serão publicados trabalhos nacionais e internacionais inéditos, resultantes de estudos e pesquisas, que contribuam para a formação, desenvolvimento, atualização e produção do conhecimento no campo da Educação e em áreas a ela relacionadas.

Os trabalhos serão submetidos à avaliação: a) quanto à forma, destacando-se a adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as instruções editoriais; b) quanto ao conteúdo, quando será avaliado o mérito dos trabalhos.

Todos os trabalhos serão apreciados por dois pareceristas e, caso haja discordância entre eles, será encaminhado a um terceiro. De modo algum o nome do autor figurará no texto a ser enviado aos avaliadores. Os autores receberão cópia dos pareceres, mantendo-se em sigilo o nome dos avaliadores *ad hoc* e, para a publicação, deverão ajustar os artigos às sugestões dos avaliadores. Semestralmente será publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista.

Formatação:

Configuração da página: tamanho do papel (A4-21 cm X 29,7 cm); margens esquerda e superior 3 cm, margens direita e inferior 2 cm; todas as páginas deverão ser numeradas com algarismos arábicos no canto direito superior.

Tipo de Letra: O texto deverá ser digitado em fonte *Times New Roman*, corpo 12. As citações longas, notas de rodapé, resumo, palavras-chave, *abstract* e *keywords*, corpo 11 e espaço simples.

Adentramento: os parágrafos deverão ter adentramento de 1,5cm e citações com mais de três linhas com recuo de 4 cm da margem esquerda.

Espaçamento entre linhas: 1,5 no corpo do texto, e espaço simples nas citações longas, nas notas, no resumo e no *abstract*. Os títulos das seções (se houver) e as citações longas devem ser separados do texto que os precedem e/ou sucedem por espaço duplo.

Quadros, tabelas, gráficos, figuras, mapas devem atender as normas da ABNT e serem apresentados em folhas separadas do texto (os quais devem indicar os locais em que serão inseridos). Sempre que possível, deverão estar confeccionados para sua reprodução direta.

Disposição do texto:

Título: centralizado, em maiúsculo e negrito, com asterisco indicando sua origem (se houver) no rodapé. Subtítulos em minúsculo e negrito, com alinhamento à esquerda. A um espaço abaixo o título deve ser reproduzido também em língua estrangeira (inglês): title.

Resumo: deverá ter entre 100 e 150 palavras e iniciar a um espaço duplo, abaixo do title sem adentramento em letra maiúscula, seguida de dois pontos.

Palavras-chave: A expressão PALAVRAS-CHAVE em maiúscula, seguida de dois pontos, a um espaço duplo abaixo do resumo e dois espaços duplos acima do início do *abstract*, sem adentramento. Utilizar no máximo cinco palavras-chave, escritas em letras minúsculas, exceto quando as palavras requerem letra maiúscula, separadas por vírgula. As palavras-chave devem ser reproduzidas em língua estrangeira (inglês): *Keywords*.

Abstract: a expressão ABSTRACT, em maiúscula, a um espaço duplo abaixo das palavras-chave, seguindo as mesmas orientações do resumo.

Keywords: a expressão KEYWORDS, em maiúscula, a um espaço duplo do *abstract*, sem adentramento e dois espaços duplos acima do início do texto.

Palavras estrangeiras devem ser grafadas em *italico*.

Citações:devem conter o sobrenome do autor e, entre parênteses, ano de publicação da obra, seguido de vírgula e número da página.

Notas de rodapé: devem ser inseridas ao final de cada folha em que elas aparecem, de maneira *personalizada*, em *ordem crescente* (1, 2, 3...).

Referências: a palavra Referências, com inicial maiúscula, sem adentramento, a um espaço duplo após o final do texto. A primeira obra deve vir a um espaço duplo abaixo da palavra Referências. As obras utilizadas devem seguir as normas da ABNT.

Exemplos:

Um autor:

QUEIROZ, E. *O crime do padre amaro*. 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Dois ou três autores:

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mais de três autores:

CASTORINA, J. A. et al. *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.

A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Será fornecido gratuitamente ao(s) autor(es) de cada artigo um exemplar do número da Revista da Faculdade de Educação em que seu artigo foi publicado.

Declaração de direito autoral

Concedo a Revista da Faculdade de Educação - Unemat o direito de primeira publicação da versão revisada do meu artigo. Afirmo ainda que meu artigo não está sendo submetido a outra publicação e não foi publicado na íntegra em outro periódico e assumo total responsabilidade por sua originalidade, podendo incidir sobre mim eventuais encargos decorrentes de reivindicação, por parte de terceiros, em relação à autoria do mesmo. Também aceito submeter o trabalho às normas de publicação da Revista. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Normas de publicação disponíveis também na página <http://www2.unemat.br/revistafaed/>

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc
Cidade Universitária (Bloco II)
Tel/Fax: + 55 (65) 3223-0728
Cáceres/MT - Brasil (CEP: 78200-000)

A REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO CONTOU NOS NÚMEROS PUBLICADOS EM 2014 COM A COLABORAÇÃO DOS SEGUINTE AVALIADORES AD HOC

Dr. ANTÔNIO EUSTÁQUIO DE MOURA	UNEMAT/MT-BRASIL
Dr. APARECIDO DE ASSIS	UNEMAT/MT-BRASIL
Dr. DANILO PERSCH	UNEMAT/MT-BRASIL
Dr. IRTON MILANESI	UNEMAT/MT-BRASIL
Dr. JORGE CARDOSO MESSEDER	IFRJ/RJ-BRASIL
Dr. JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE	UFT/TO-BRASIL
Dr. JOSIMAR DE SOUSA	UNEMAT/MT-BRASIL
Dr. LEONIR BOFF	UNEMAT/MT-BRASIL
Dr. MARCELO BECK	UNEMAT/MT-BRASIL
Dr. MARCOS FRANCISCO BORGES	UNEMAT/MT-BRASIL
Dr. MARCOS GARCIA NEIRA	USP/SP-BRASIL
Dr. MARION MACHADO CUNHA	UNEMAT/MT-BRASIL
Dr. MILTON CHICALÉ	UNEMAT/MT-BRASIL
Dr. OSMAR QUIM	UNEMAT/MT-BRASIL
Dr. PAULO ALBERTO DOS SANTOS VIEIRA	UNEMAT/MT-BRASIL
Dr. PAULO MARCELO MARINI TEIXEIRA	UESB/BA-BRASIL
Dr. RINALDO MOLINA	FEUSP/SP-BRASIL
Dr. VALDIR SILVA	UNEMAT/MT-BRASIL
Dr. WALDEMAR MARQUES	UNISO/SP-BRASIL
Dra. ADRIANA D' AGOSTINI	UFSC/SC-BRASIL
Dra. ADRIANA REGINA SANCEVERINO LOSSO	UFFS/SC-BRASIL
Dra. ALESSANDRA BANDEIRA AZEVEDO	UFRB/BA-BRASIL
Dra. ANA MARIA DE LIMA SOUZA	UNIR/RO-BRASIL
Dra. ANÁLIA DE JESUS MOREIRA	UFRB/BA-BRASIL
Dra. CARMEM MARIA CRAYD	UFRGS/RS-BRASIL
Dra. ELIANE MARIA MONTEIRO DA FONTE	UFPB/PB-BRASIL
Dra. ELIZETH GONZAGA DOS SANTOS LIMA	UNEMAT/MT-BRASIL
Dra. ENNIA DÉBORA PASSOS BRAGA PIRES	UESB /BA-BRASIL
Dra. ERIKA SURUAGY ASSIS DE FIGUEIREDO	UFRPE/PE-BRASIL
Dra. FABÍOLA AP. SARTIN DUTRA PARREIRA ALMEIDA	UFG/GO-BRASIL
Dra. FRANCIANA CARNEIRO DE CASTRO	UFAC/AC-BRASIL
Dra. GLADIS PERLIN	UFSC/SC-BRASIL
Dra. GRENISSA BONVINO STAFUZZA	UFG/GO-BRASIL
Dra. HELOISA SALLES GENTIL	UNEMAT/MT-BRASIL
Dra. ILMA FERREIRA MACHADO	UNEMAT/MT-BRASIL
Dra. INÊS MARIA MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA	UNB/DF-BRASIL
Dra. ISABELA AUGUSTA ANDRADE SOUZA	UNEMAT/MT-BRASIL

Dra. JAQUELINE PASUCH	UNEMAT/MT-BRASIL
Dra. JURACY MACHADO PACÍFICO	UNIR/RO-BRASIL
Dra. KÁTIA MARIA CRUZ RAMOS	UFPE/PE-BRASIL
Dra. LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI	UNINOVE/SP-BRASIL
Dra. LIGIA MARTHA COELHO	UFRJ/RJ-BRASIL
Dra. MARIA CECÍLIA CASTELO BRANCO FANTINATO	UFF/ RJ-BRASIL
Dra. MARIA DA CONCEIÇÃO CARRILHO DE AGUIAR	UFPE/PE-BRASIL
Dra. MARIA DAS GRAÇAS CHAGAS DE ARRUDA NASCIMENTO	UFRJ/RJ-BRASIL
Dra. MARIA DAS GRAÇAS MARTINS DA SILVA	UFMT/MT-BRASIL
Dra. MARIA DE FÁTIMA VILHENA DA SILVA	UFPA/PA-BRASIL
Dra. MARIA DO SOCORRO CASTRO HAGE	UEPA/PA-BRASIL
Dra. MARIA DO SOCORRO PESSOA	UNIR/RO-BRASIL
Dra. MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA	UFPB/PB-BRASIL
Dra. MARIA EDIVANI SILVA BARBOSA	UFCE/CE-BRASIL
Dra. MARIA INÉZ MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA	UNB/DF-BRASIL
Dra. MARIA INÉZ OLIVEIRA ARAÚJO	UFS/SE-BRASIL
Dra. MARIA IVONETE DE SOUZA	UNEMAT/MT-BRASIL
Dra. MARIANA ARANHA MOREIRA JOSÉ	PUCRJ/RJ-BRASIL
Dra. MARILDA DE OLIVEIRA COSTA	UNEMAT/MT-BRASIL
Dra. MÍRIAN REJANE MAGALHÃES MENDES	IFNMG/MG-BRASIL
Dra. OLGAISES CABRAL MAUÉS	UFPA/PA-BRASIL
Dra. ROSALIA MARIA DUARTE	PUCRJ/RJ-BRASIL
Dra. SOLANGE MARIA DE BARROS IBARRA PAPA	UNEMAT/MT-BRASIL
Dra. SÔNIA MARIA DOS SANTOS MARQUES	UFU/MG-BRASIL
Dra. TATIANE LEBRE DIAS	UFMT/MT-BRASIL
Dra. TEREZA CHRISTINA MERTENS AGUIAR VELOSO	UFMT/MT-BRASIL
Dra. VANI MARIA MELO COSTA	UNEMAT/MT-BRASIL
Dra. VERA RUDGE WERNECK	UCP/RJ-BRASIL
Dra. WILMA FAVORITO	INES/RJ-BRASIL