



U F P I / C C E
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN-1518-0743, Ano 16, n. 24, jan. / jun. 2011.

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



EDITORA GRÁFICA DA UFPI

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

ISSN-1518-0743

Ano 16, n. 24, jan. / jun. 2011.







Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743





LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 16, n. 24, jan./jun. 2011.
Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de
Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos e revisões bibliográficas na área
de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o
intercâmbio de informações.

Reitor: Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Saulo Cunha de Serpa Brandão

Centro de Ciências da Educação:

Diretor: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora: Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro

Editora: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Editoras Adjuntas: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Ademir Damásio – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes - Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Antônio Gomes Alves Ferreira – Universidade de Coimbra - Portugal
Prof. Dr. Ademir José Rosso – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Universidade Federal do Piauí
Profa. Dra. Anna Maria Piussi – Università di Verona – Itália
Profa. Dra. Antônia Edna Brito - Universidade Federal do Piauí
Profa. Dra. Diomar das Graças Motta – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo
Profa. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza – F.E – Universidade de São Paulo
Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Profa. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante – Universidade Federal do Ceará
Profa. Dra. Maria Salomilde Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho – Universidade de São Paulo
Profa. Dra. Mariná Holzmman Ribas – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Profa. Dra. Stella Maris Bortoni Ricardo - Universidade de Brasília

Pareceristas *ad hoc* (deste número)

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Pollyana Jericó Pinto Coêlho, Rosana Evangelista da Cruz,
João evangelista das Neves Araújo, Luis Carlos Sales, Francis Musa Boakari,
Shara Jane Holanda Adad. Maria do Carmo Aves do Bomfim, Carmesina Ribeiro Gurgel,
Neide Cavalcante, Ana Beatriz Sousa Gomes, Josânia Lima Portela.

Endereço para contato

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Revista “**Linguagens, Educação e Sociedade**”

Campus Min. Petrônio Portela – Ininga

64.049-550 Teresina – Piauí Fone (86)3237-1214

E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br Web: <http://www.ufpi.br>

Versão eletrônica: <http://www.ufpi.br/mesteduc/revista.htm>





Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI



LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN - 1518-0743, Ano 16, n. 24, jan./jun. 2011

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de
Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

Editora Responsável:

Profª. Drª. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Editora Adjunta:

Profª. Drª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Profª. Drª. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Diagramação: Maria da Conceição de Souza Santos

Revisão: Maria da Conceição de Souza Santos e Maria Gessi-Leila Medeiros

Instruções para os colaboradores/autores: vide final da revista.

Pede-se permuta / We ask for exchange.

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/
Centro de Ciências da Educação, ano 16, n. 24, 2011 – Teresina:
EDUFPI, 2011 – 222p.
Desde 1996

Semestral (jan./jun. 2011)

ISSN 1518-0743

1. Educação – Periódico

I. Universidade Federal do Piauí

CDD 370.5

CDU 37(05)

Indexada em/ Indexed in:

- IRESIE - (Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) - Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM.
- BBE - Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília - CIBEC/INEP.
- EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP - Campinas - SP.





Sumário

Editorial	11
------------------------	-----------

Artigos

FUNDEF NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA - PI: Entre o ideal e o real

Isabel Cristina da Silva Fontineles, Pedro Pio Fontineles Filho-----17

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: As dificuldades de uma institucionalização

Samara Cristina Silva Pereira, Guiomar de Oliveira Passos----- 49

PEDAGOGIA DA CIDADANIDADE: Um olhar sobre a produção de subjetividades na / pela escola

Maria Mavanier Assis Siquara, Nelcida Maria Cearon----- 73

A ARTE NA SENSIBILIDADE DO PENSAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

Gabriela de Angelis Barros----- 93

TRILHAS POÉTICAS DA APRENDIZAGEM: Sobre afetos e estéticas da experiência em pesquisa

Genivaldo Macário de Castro-----113

NA LAMA, NA SERRA – AS TRILHAS SOCIOPOÉTICAS NA CRIAÇÃO DE CONFETOS SINGULARIZADORES SOBRE A AUTOGESTÃO LIBERTÁRIA

Sandro Soares de Souza----- 129

O CORPO MACABEÇA: A diversidade da juventude no contexto dos grupos de jovens

Hercilene Maria e Silva Costa-----145

JUVENTUDE E PAZ: Pensando esta relação

Rosa Maria de Almeida Macêdo, Kelma Socorro Alves Lopes de Matos ----- 159





Resenha

PSICOLOGIA SOCIAL DO RACISMO: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil

Lucienia Libania Pinheiro Martins

Francis Musa Boakari----- 175

Resumos

REVISITANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM-SUCEDIDAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

Juliana Brito de Araújo----- 189

DIREITOS HUMANOS E O SILÊNCIO DA ESCOLA DIANTE DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Alci Marcus Ribeiro Borges----- 191

A CONSTITUIÇÃO DA REDE ESCOLAR E A PRÁTICA DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS NA ZONA RURAL DO PIAUÍ NOS ANOS DE 1940 A 1970

Maria do Perpétuo Socorro Castelo Branco Santana----- 193

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO: Sentido e significado de aprendizagem em contexto de colaboração

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote-----195

SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS PELO PSICÓLOGO ESCOLAR ACERCA DE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: Definindo passos e consolidando espaços

Ana Gabriela Nunes Fernandes----- 197

OS SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Experiências nas escolas públicas municipais de Caxias – MA

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento----- 199

AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA ESCOLA FUNDAMENTAL ACERCA DA MATEMÁTICA E DE SEU ENSINO

Alan Kardec Carvalho Sarmiento----- 201





NARRATIVAS DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: Desvelando modos de ser e de fazer-se professor

Francisca dos Santos Teixeira-----203

PRÁTICAS DE GESTÃO DA UNIDADE ESCOLAR UTOPIA E O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Maria Genilda Marques Cardoso-----205

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ESCOLAS COM VIOLÊNCIA E SEM VIOLÊNCIA EM TERESINA

Elilian Basílio e Silva-----207

SUPERVISÃO ESCOLAR: Saberes e transformação de práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA)

Diane Mendes Feitosa-----209

UM OLHAR SOBRE SI: História e memória da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na UFPI

Samara Maria Viana da Silva-----211

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: Saberes e fazeres de egressos do curso de Pedagogia da UFPI

Maria de Jesus Assunção e Silva-----213

A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira-----215

Instruções para o envio de trabalhos217

Permuta221

Assinatura222







Editorial

A Revista *Linguagens, Educação e Sociedade* diante do esforço em reunir para publicação uma literatura específica no âmbito da educação, pautada no rigor técnico e na qualidade das abordagens sobre os temas a partir dos quais concentra a sequência de textos, que estrutura esta coletânea, distribuídos em produções locais, nacionais e internacionais, recebeu como reconhecimento a ascensão, no cômputo das revistas nacionais, a categoria B3. Com essa conquista, evidencia-se sua relevância no cenário acadêmico-científico, redobrando sua responsabilidade, enquanto instrumento de socialização da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, da mesma forma de produções de pesquisadores de outros Programas de Pós-Graduação e pesquisadores independentes, tendo em vista sua aceitação como referência mais ampla na comunidade educacional.

Em continuidade às publicações temáticas, esta edição refere-se às Políticas Educacionais, Diversidade Cultural, Violência na Escola e Cultura de Paz, correspondendo ao período de *janeiro a junho de 2011*. A publicação de produções abordando essa multiplicidade temática organiza-se em torno da preocupação de discutir de forma sistemática a realidade educacional em sua multiplicidade de dimensões e possibilidades de acontecimentos. Enfocam-se as problemáticas das inter-relações pessoais e culturais, bem como as cartografias que delineiam os objetivos e metas educativas, efetivados nos espaços sociais escolares e não escolares.

Em atendimento a sua estrutura padrão, inicia-se com a apresentação de artigos que discutem o tema central em diversas modalidades de pesquisa em suas abordagens teóricas e metodológicas. Os artigos publicados neste número expõem análises das políticas de valorização dos profissionais da educação e de implantação de modalidade de ensino, das implicações da ação educativa na formação da pessoa em sua subjetividade e consciência social, vistas em várias instâncias e situações de acontecimento, conforme descritos a seguir.





A discussão de abertura intitulada “Fundef na formação de professores da Rede Municipal de Teresina - PI: entre o ideal e o real”, de autoria de Isabel Cristina da Silva Fontineles e Pedro Pio Fontineles Filho, analisa a formação e valorização do professor na vigência do Fundef a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Teresina - PI. Ainda focando as políticas da educação, a discussão seguinte sob o título “Políticas para a Educação Profissional Técnica de nível médio: as dificuldades de uma institucionalização”, de autoria de Samara Cristina Silva Pereira e Guiomar de Oliveira Passos, problematiza a educação profissional técnica no Brasil, em seus instrumentos regulamentadores, Decretos n. 2.208/1997 e n. 5.153.2004, no modelo neoinstitucionalista, visando avaliar a ação do governo federal na formação profissional de nível médio.

Com o foco da discussão centrada na problemática da educação para a cidadania, o artigo intitulado “Pedagogia da Cidadanidade: um olhar sobre a produção de subjetividade na/pela escola”, de autoria de Maria Mayanier Assis Siquara e Nelcida Maria Cearon, desenvolve estudos sobre a formação da subjetividade e da cidadania governável, pondo em destaque a noção de educação institucional e as relações de poder-conhecimento, em um diálogo com Silvia Grinberg, Michel Foucault, Sandra Corazza. Discutindo a contribuição da arte na formação do pensamento humano, Gabriela de Angelis Barros, no artigo “A Arte na Sensibilidade do Pensamento no Ambiente Escola”, articula a função social da arte e a exteriorização do pensamento humano, situando a criatividade como o elemento mediador e a arte como expressividade da realidade, enquanto campo de conhecimento.

A discussão “Trilhas Poéticas da Aprendizagem: sobre afetos e estéticas”, de Genivaldo Macário de Castro, explicita como a cultura lúdica contribui na pesquisa, no ensinar e na aprendizagem, estudo feito sob a perspectiva fenomenológica com professores da educação infantil, experienciando oficinas lúdicas e rodas de conversas. Sandro





Soares de Souza, em artigo intitulado “Na Lama, na Serra – as trilhas sociopoéticas na criação de confetos singularizadores sobre a autogestão libertária” aborda as contribuições da Sociopoética para o campo da pesquisa em educação, a partir da sistematização da atividade de produção de “conceitos sobre a autogestão libertária” desenvolvida por um grupo de pesquisadores do grupo temático Educação Popular.

Com a preocupação na pluralidade de conceitos referentes ao tema grupo de jovens, o artigo “O Corpo Macabeça: a diversidade da juventude no contexto dos grupos de jovens”, de autoria de Hercilene Maria e Silva Costa, discute os conceitos produzidos por estudantes, segundo as orientações da abordagem sociopoética e da técnica “corpo coletivo ou boneco simbólico”. Expondo os resultados de uma pesquisa-intervenção “[...] com o objetivo de colaborar na construção de uma Cultura de Paz [...]”, Rosa Maria de Almeida Macêdo e Kelma Socorro Alves Lopes de Matos, no artigo “Juventude e Paz: pensando esta relação”, relatam que o conceito de paz dominante se refere a uma visão individual de harmonia, tranquilidade. Para a pesquisa foram utilizados o grupo focal, questionário e oficinas temáticas.

Em seguida, abrem-se duas seções de comunicações, uma, na modalidade Resenha Crítica de obras significativas em campos de conhecimentos diversos, tanto pela atualidade das discussões que desenvolvem, como pela importância das informações que envolvem suas amplitudes históricas; outra, na modalidade Resumo de Dissertações, cuja finalidade maior é informar à comunidade acadêmica sobre pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGEEd – UFPI, no decorrer do primeiro semestre letivo do ano de 2011.

Ao articular essas produções de abordagens diversas, a Revista Linguagem, Educação e Sociedade, em sua vigésima quarta edição, concentra no seu interior discussões atuais em torno do campo temático para o qual se volta, expressando, em conformidade com seu propósito, uma qualidade acadêmica e um aprofundamento na prática de pesquisar e registrar os fatos que constituem a realidade educacional.





Com a expectativa de que as produções expostas neste número contribuam com mais elementos para o aprofundamento das pesquisas nesse campo de conhecimento, bem como de crescente incentivo e contribuição dos atuais e futuros colaboradores, o Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPI põe em circulação a presente edição da Revista Linguagens, Educação e Sociedade.

Para todos, uma boa leitura.

Comitê Editorial





LES
UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

ARTIGOS







FUNDEF NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA - PI: Entre o ideal e o real

Isabel Cristina da Silva Fontineles¹

Pedro Pio Fontineles Filho²

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar a formação de professores da Secretaria Municipal de Educação e a valorização do Magistério durante a vigência do Fundef – política implantada na década de 1990 do século XX. Para atingir o objetivo se utiliza de dados da SEMEC, bem como entrevistas semiestruturadas com professores da rede municipal que haviam recebido formação neste período e com os que não a receberam. Além disso, se realiza uma revisão bibliográfica sobre formação de professores citando autores como Pimenta (2002); Brzezinsk (1996) e Kramer (2004), bem como Arelaro e Gil (2006) e Davies (1999) que lançam reflexões sobre políticas de financiamento da educação brasileira. Os professores da Rede Municipal de Teresina não se sentiam valorizados na dimensão salarial, apontando apenas a formação inicial e a continuada como aspectos positivos.

Palavras-chave: Fundef. Magistério. Formação.

FUNDEF IN THE FORMATION OF TEACHERS OF THE MUNICIPAL NET OF EDUCATION OF TERESINA – PI: between the ideal and real

Abstract

The present article has the objective of analyzing the formation of teachers of the Municipal Secretary of Education and the valorization

Recebido em: agosto/2010 - Aceito em: fevereiro/2011

1 Mestre em Educação pela UFPI. Professora Assistente da UESPI/CCM.
E-mail: ic.fontineles@hotmail.com

2 Doutorando em História Social pela UFC e Professor Assistente da UESPI/CCM. E-mail: ppio26@hotmail.com





of Teaching during the Fundef period – politics implanted in the decade of 1990 of the XX century. To reach the objective it was done the analysis of the data of the SEMEC, as well as, the semistructured interviews with teachers of the municipal net who had received formation in that period and with those didn't receive it. Besides that, it's done a bibliographical review about formation of teachers citing authors like Pimenta (2002); Brzezinsk (1996) and Kramer (2004), as well as Arelaro and Gil (2006) and Davies (1999), who discuss about financial politics of Brazilian education. The teachers of the Municipal Net of Teresina didn't feel valued in the pay dimension, pointing out only the initial and continued formation as positive aspects.

Keywords: Fundef. Teaching. Formation.

Introdução

A lei que aprovou a implantação do Fundef afirma que um de seus objetivos é a valorização do magistério. Valorização é aqui entendida como prestígio profissional e reconhecimento social do trabalho dos professores, sendo o salário uma das dimensões mais importantes na referida valorização. Compõem ainda a valorização, as duas dimensões: condições de trabalho e formação dos professores. Essas dimensões fazem parte da luta dos profissionais da educação, constituindo verdadeiros entraves para se efetivar uma educação de qualidade nas escolas brasileiras, sobretudo as teresinenses. Este artigo aborda a política de formação da rede municipal de ensino de Teresina, tendo por objetivo identificar a formação recebida pelos professores antes e após a implantação do Fundef.

Metodologicamente, os resultados desse estudo se deram a partir de pesquisas por meio de aplicação de entrevistas semiestruturadas com seis professores da rede municipal que receberam formação com os recursos do Fundef e quatro que afirmaram não ter recebido tal formação. A escolha dos entrevistados justifica-se pelo intuito de compreender as diferentes visões e posturas dos entrevistados acerca da formação de professores, no interstício de 1996 a 2006, que coincide com o período da implantação e do término da vigência do Fundo, caracterizando o recorte do presente estudo. Como forma





de preservar a identidade dos entrevistados, nesse artigo foram utilizados pseudônimos. Além disso, leituras teórico-metodológicas foram fulcrais para o estudo analítico dos documentos tais como Jornais da época, Relatórios e Memorandos da SEMEC.

As bases teóricas utilizadas para construção deste artigo foram Pimenta (2002); Brzezinsk (1996); Kramer (2004) entre outros por auxiliarem na discussão da formação de professores, no que se refere à formação inicial e à formação continuada, além de vislumbrarem que a formação docente deve perpassar pelo ensino superior. Para avaliação da política pública do Fundef no Brasil recorreu-se, entre outros, a Arelaro e Gil (2006) e Davies (1999). Nesse sentido, a análise e discussão dos resultados estão organizadas em duas chaves de leitura: a primeira voltada para os embasamentos histórico-sociais das políticas de formação de professores; e a segunda destinada a discutir tanto a formação inicial quanto a continuada, enfatizando as linhas de ação e aplicação do Fundef.

2 (Re) constituindo saberes: percursos histórico-sociais das políticas de formação

Para a construção das discussões da formação de professores na rede municipal de Teresina é mister traçar um panorama acerca das diferentes ações que, em diferentes momentos e contextos, voltou-se para a formação de professores, em perspectiva nacional. O termo 'formação', considerado entre outros aspectos pelo dicionário de Aurélio Ferreira (2000), ato, efeito ou modo de formar, e 'formar' considerado como ato de educar. A abrangência do termo adquire, portanto, caráter polissêmico. Na concepção de Leitão de Melo (2000), a palavra formação remete à ideia de algo muito especial, por se tratar de uma ação especial a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar, profissionalmente, a tarefa de educar, de ensinar, de formar, devendo ter uma 'forma-ação' muito especial.

A política de formação de professores tem sido objeto de pesquisas em educação no Brasil em função da descontinuidade vista nas propostas pedagógicas que se sucedem; ausência de política cultural e de formação; oscilação no salário; escolas precárias; violência e abandono da profissão. Estas denúncias feitas por Kramer





(2004), embora sejam referentes à realidade do Rio de Janeiro, revelam muito da política de formação e valorização do magistério em nosso País, sobretudo em Teresina.

Nunca se exigiu tanto da escola e de profissionais adequadamente preparados, para desempenhar funções pedagógicas específicas. Diversos são os interesses desta temática, sendo bastante recorrente nos discursos oficiais e acadêmico-científicos, como revela Rosemberg (2002). Tal exigência no processo de transformações sociais não poderia deixar de ocorrer no Brasil. Porém, desde a década de 1930, segundo Damis (2002), foram várias as tentativas para implantação dos estudos pedagógicos para formação profissional da educação em nível superior no Brasil. No entanto, estas intenções só saíram do papel ainda que perifericamente, com a primeira instituição de ensino superior em 1934 com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Esta última reforma, segundo Damis (2002), previa a criação de uma faculdade de educação, ciências e letras, para a formação do professor. Essa tríplice finalidade de implantar uma instituição com o caráter de abrigar diferentes áreas de estudos de cultura geral e de pesquisa, para se constituir em base para a formação do professor, não logrou o sucesso esperado.

Como se percebe, diversas foram as tentativas de formação inicial, embora a terminologia não fosse essa a empregada nos diversos contextos da história da Educação no Brasil. Por outro lado, várias foram as causas do fracasso desse modelo de instituição, entre eles Damis (2002) destaca a discordância da comunidade acadêmica à função integradora a ser desempenhada no interior da universidade brasileira e que, mais tarde, se transformara “em centros de transmissão de conhecimentos, divorciados da pesquisa e da busca constante de produção de novos saberes”, como esclarece (BRZEZINSKI, 1996, p. 41-42).

Para esta autora, dois marcos contribuíram para a (re) definição da formação do professor no centro do debate sobre a educação no Brasil: o primeiro, diz ela, está situado na década de 1970, quando Valnir Chagas, como membro do então Conselho Nacional de Educação, propôs definir uma nova política e uma nova filosofia





para nortear as diretrizes da formação profissional da educação; o segundo, lembra, é o momento da regulamentação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, quando foi iniciada a implantação de um modelo que distingue a formação da que aconteceria nos institutos superiores de educação.

Segundo Shiroma *et al.* (2002), foi assim nos anos de 1930, período no qual se enfatizava a importância de moldar o cidadão e de reproduzir/modernizar as elites. A educação e a escola passaram a ser vistas cada vez mais como lugar submisso “[...] aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma ‘harmoniosa’ da nação brasileira” (p. 26).

Nas reformas dos anos 1960 e 1970, quando foi dada ênfase à educação para formação de “capital humano”, com estreito vínculo entre mercado de trabalho e educação, acentuada foi a ênfase dada à modernização de hábitos de consumo. Na reforma da década de 1990, não foi diferente. Segundo Shiroma *et al.*, a LDB - Lei n. 9.394/96, considerada moderna para o século XXI,

[...] ressignificou vários consensos do rico debate dos anos 80, traduzindo-os para uma outra lógica de desenvolvimento, onde descentralização, por exemplo, passa a significar principalmente uma desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia compreende-se como liberdade de captação de recursos; igualdade, como equidade; cidadania crítica, como cidadania produtiva, e a melhoria da qualidade como adequação ao mercado (2002, p. 52).

Torna-se, portanto, necessária a profissionalização. Além disso, somem-se à profissionalização do professor, a falta de tradição na formação dos professores ao contingente de professores que atuam sem formação e a ausência de uma cultura profissional entre o professorado. Profissionalização essa marcada pela exigência legal do § 4º do Art. 87 da LDB/96 que diz serem admitidos, até o fim da década da educação³, somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

3 Foi instituída através das disposições transitórias do art. 87 da LDB/96, a iniciar-se da publicação desta Lei, no prazo de um ano, determinando que a União encaminhasse ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes.





Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2005, 184 funções docentes dos anos/séries finais do Ensino Fundamental da rede pública em todo o País são ocupadas por profissionais sem a formação legal exigida para a função. Nesse sentido, para contrapor-se à conjuntura vigente, no início da década de 1980, o movimento dos educadores firmou o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, como bem nos revela Scheibe (2002).

Para tanto, faz-se necessário discutir em que contexto se encontrava a política de formação dos professores no Brasil na década de 1990. Havia nesse período uma discussão acerca do professor reflexivo (NÓVOA, 1995) que, estimularia o desenvolvimento profissional dos professores, para que participassem como protagonistas na implementação das políticas educativas. Até envolver os professores como protagonistas, Pimenta (2002) parece estar de acordo, no entanto, para ela, o termo competência está substituindo *saberes e conhecimento*, no caso da educação, e de *qualificação*, no caso de trabalho. Tal substituição, em sua visão, acarreta ônus para os professores, uma vez que surge um novo (neo) tecnicismo que aponta para o controle e desvalorização profissional e os exporia de sua condição de sujeito do conhecimento, denuncia a autora.

Segundo Nóvoa (1995), a formação dos professores deve ser concebida como um dos componentes de mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, uma vez que a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, pois não basta mudar os professores, mas os contextos onde estes intervêm.

A valorização dos professores foi considerada elemento central para efetivação dos objetivos e metas do Plano Decenal de Educação para Todos. Entre os compromissos assumidos no Acordo Nacional de Educação para Todos estão a Garantia de Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários e piso salarial profissional nacional, negociados com as entidades representativas do pessoal docente e de outros setores da sociedade (BRASIL, 1994).





Por conta do trabalho autônomo desenfreado numa sociedade do não emprego, consequência da sociedade globalizada de informações, descartando as conquistas trabalhistas, surgem os programas de formação contínua, transformando a educação, como revela Pimenta (2002), em um grande mercado. Nos anos de 1980, recuo necessário, dada a influência aos anos de 1990 - década que se inicia a análise desta pesquisa - os professores da América Latina têm seus salários marcados pela baixa remuneração, levando-os ao multiemprego ou ao abandono da profissão. Isso leva ao aumento de professores não diplomados, leigos, com precária estabilidade e em precárias condições para ensinar, como destaca Pimenta (2002).

É histórico o processo de formação dos professores em nosso país, uma vez que a própria estrutura institucional de *locus* de formação inviabilizava qualquer integração entre conteúdo e método de ensino. A literatura vem demonstrando que, até a aprovação da LDB/96, as reformas curriculares ocorridas nos cursos de licenciatura não conseguiram operacionalizar uma proposta que garantisse a integração entre a formação pedagógica e a formação nos conteúdos específicos do ensino (DAMIS, 2002).

No Brasil, a dualidade existente dava-se, ou continua se dando, através de um mundo do sistema - o oficial - e do mundo vivido - o real -, como destaca Brzezinski (2000). O mundo real, para esta autora, é aquele construído na luta dos educadores, travada desde 1980 para modificar práticas autoritárias brasileiras de formar profissionais da educação e de determinar critérios para a definição da carreira do magistério.

O Estado passou a adotar, desde então, programas econômicos para conter a inflação que, segundo Pimenta,

[...] aumentaram os problemas sociais gerando maior pobreza e trazendo para a escola e seus professores novas demandas de atendimento, o que gerou o investimento de grandes recursos em programas de formação contínua, por parte do estado, cujos resultados se perdem por não terem continuidade e não se configurarem como uma política de formação que a articula com a formação inicial e ao desenvolvimento das escolas (2002, p. 39).





O conhecimento sobre o trabalho docente passou a ser ampliado, revela Sheibe (2002), mas em vez de teorias coesas, que têm relação direta com a realidade social, predominam teorias que tomam *flashes* da realidade e que não encontram unidade e geram dispersão. Em meio a esta crise, o professor é responsabilizado pelas mazelas do sistema público de ensino, cabendo exclusivamente a ele a responsabilidade de extirpá-las. Paralelo a isso, surge o apelo para que este se profissionalize e como nos lembra Frigotto (1995), “a escola tende a tornar-se uma espécie de bruaca onde tudo cabe e dela tudo se cobra: o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência.” (FRIGOTTO, 1995, p. 63).

Como se percebe, quanto à política de formação continuada, esboça-se neste período uma fragmentação e sob a formação inicial se configura um aligeiramento geral e consequentemente uma desqualificação das universidades para realizar essa formação, critica Pimenta (2002). Ademais, acrescenta ela, essa lógica coloca no professor a responsabilidade para estar permanentemente buscando novas competências, sem repercussão na carreira profissional e de muito pouca contribuição para qualidade do ensino. Tal projeto confronta com os projetos da sociedade neoliberal, que investe tão somente no desenvolvimento quantitativo, ao mesmo tempo, que desqualifica a escola e os professores, evidencia Pimenta (2002).

Nesse sentido, Libâneo e Pimenta (1999) acreditam numa articulação entre formação inicial e formação continuada. A primeira, vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática. Quanto à formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências adquiridos na situação de trabalho pelos professores, articula-se com a formação inicial, possibilitando uma maior reflexão da prática, na universidade. Pimenta e Libâneo (1999) acreditam que a educação superior deve ser requisito para formar professores, uma vez que as escolas são instituições de contextos privilegiados para formação contínua de professores.

Nessa mesma linha de raciocínio segue Kramer (2004) ao tratar da melhoria da qualidade de ensino, mesmo quando a formação





dos professores, em nível de 2º grau³, tiver sido universalizada e possuir qualidade necessária para instrumentalizar efetivamente os professores, ainda assim a formação em serviço nas escolas continuará sendo um espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica.

Kramer (2004) arrola quatro fatores para atender as condições para implementar a formação em serviço: 1º decisão política, uma vez que, segundo ela, a formação em serviço exige horas de trabalho, salários e condições dignas de trabalho; 2º participação das universidades em projetos junto às Secretarias de Educação, delineando estratégias e mecanismos mais sistemáticos de qualificação dos seus profissionais, fazendo uma rede de formadores; 3º elaboração de políticas de acesso à escrita (livros, jornais, revistas) que levem o professor a ser produtor e consumidor do conhecimento escrito. 4º recuperar o valor da escola e a especificidade do caráter pedagógico. A esses quatro fatores, acrescenta-se a contribuição do próprio professor na temática mais próxima à sua realidade e especialidade.

O contexto no qual se desestrutura/estrutura a formação dos profissionais da educação no Brasil é bastante polêmico, uma vez que a mesma lei (LDB/96, em seu art. 62) que determinou a formação em nível superior para todos os professores é a mesma que criou os Institutos Superiores de Educação e os seus cursos normais superiores como locais preferenciais para essa formação e não para pesquisa, como discute a atual literatura. Dessa forma, a Lei, ao definir a formação de nível superior, adquirida em cursos de licenciatura de graduação plena, descarta sobremaneira os cursos de licenciatura de curta duração.

Tal medida contraria posições de instituições, como da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Política e da Administração da Educação (ANPAE). A contrariedade destas

3 Este nível de Ensino em Teresina deu lugar ao Instituto Superior Antonino Freire, tornando-se então extinto o curso de formação de professor em nível Médio. Também chamado de Pedagógico ou Normal.





associações representantes dos profissionais da educação se dá pelo fato de os Institutos Superiores de Ensino (ISEs) se constituírem instituições apenas de ensino, sem diálogo através dos diferentes saberes produzidos pela pesquisa na Universidade, como reclamam Belloni (2000) e Brzezinski (2000).

Somente em 2002, com a resolução n. 01/2002, foram regulamentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em nível superior, contrariando os princípios desenhados pela ANFOPE. Coloca-se a definição de competências como concepção nuclear na organização acadêmica desses cursos.

A política de valorização do profissional da educação é mais especificada na LDB/96. Nela estão explícitos os vários mecanismos através dos quais esse profissional tem sua atuação evidenciada e valorizada, em termos da sua formação, participação na vida da escola, assim como da garantia de direitos, como promoção funcional e melhoria de suas condições de vida e de trabalho. No artigo 13 dessa lei, está prevista como uma das incumbências do docente, a sua participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento do ensino. O artigo 13 da LDB/96 fixa, portanto, atribuições mais rigorosas e responsabilidades mais complexas para os educadores:

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – Zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – Ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 09).





No artigo 14, que é apresentado como princípio da gestão democrática do ensino público, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Dada essa complexidade, Maria Teresa Leitão de Melo apresenta a necessidade de uma política de formação fundamentada nos seguintes eixos:

1. formação inicial definida em lei (e observada pelos sistemas de ensino) para todos os profissionais da educação, sejam professores ou funcionários técnico-administrativos;
2. formação continuada, considerando o acesso a novos níveis de titulação com impacto na carreira, bem como atualização/reflexão da prática pedagógica com horário integrado à jornada de trabalho;
3. inter-relação com a qualidade do ensino, com a democratização da gestão e com a afirmação da identidade profissional;
4. definição de uma política de financiamento para viabilizar os afastamentos remunerados e o processo formativo em serviço, além da aquisição de livros e outros materiais didático-pedagógicos (LEITÃO DE MELO, 2000, p. 41).

Além disso, na LDB constam nove artigos dedicados, exclusivamente, aos profissionais da educação, sendo que, na sua maioria, tratam das exigências de sua formação, considerando as etapas da Educação Básica.

Os mecanismos de valorização do profissional da educação também se encontram fixados na Lei 9.424/96 que regulamentou o Fundef. Além de assegurar que, pelo menos sessenta por cento dos recursos do Fundo devem ser utilizados para a remuneração dos profissionais do magistério, em efetivo exercício de suas atividades no Ensino Fundamental público, fixa a permissão, no seu art. 7º, de utilização de parte desses recursos, nos primeiros cinco anos, na capacitação de professores leigos (BRASIL, 1996). Também no artigo 9º dessa lei, é previsto que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão dispor de novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar remuneração condigna dos professores do Ensino Fundamental público, em efetivo exercício do magistério; o estímulo ao trabalho na sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).





Na Conferência Nacional, em setembro de 1994, foram firmados o Acordo Nacional e o Pacto pela Valorização do Magistério, os quais previam que a qualidade do ensino ministrado pela escola básica estaria estreitamente relacionada à formação, às condições de trabalho e à remuneração dos docentes (BRASIL, 1994).

A valorização dos professores foi considerada elemento central para efetivação dos objetivos e metas do Plano Decenal de Educação para Todos. Entre os compromissos assumidos no Acordo Nacional de Educação para Todos estão a “Garantia de Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários e piso salarial profissional nacional, negociados com as entidades representativas do pessoal docente e de outros setores da sociedade” (BRASIL, 1994).

Ao tratar da formação docente, Carneiro (2004) acredita ser necessária a adoção de políticas nacionais pautadas em três vertentes, a saber:

a) Valorização (formação, condição de trabalho, carreira e remuneração) do professor de educação básica; b) Elevação dos padrões de qualificação acadêmica e fortalecimento do perfil profissional do corpo docente formador; c) Estabelecimento de programas nacionais permanentes de formação continuada, ancorados em um sistema de avaliação periódica e de “certificação de cursos, diplomas e competências de professores” (CARNEIRO, 2004, p. 166).

Vem ocorrendo entre os professores, sejam da Educação Básica sejam das IES, uma busca mais frequente por cursos de especialização ou programas de mestrado e doutorado. Segundo Pimenta (2002), por contradição, ocorre no cenário nacional uma corrida pelo aprimoramento docente, que na sua concepção, a maioria das vezes, é uma busca dos próprios professores. Esta autora ainda nos lembra de que os professores se vêem na contingência de perda de emprego, se não obtiverem a diplomação exigida. Concorda ainda que o capital está exigindo, para sua reprodução, novas qualificações do trabalhador.

Considerando que a formação profissional constitui-se através de um processo inicial e continuado, deve dar respostas,





segundo Leitão de Melo (2000), aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. Dessa forma, o professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, acredita ela. Entretanto, é preciso analisar o impasse lembrado por Morin (2001) de que não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

Um novo enfoque da qualidade e da equidade educacionais na retórica da reforma educacional revela que o lema de uma “educação para todos” vem concentrando apenas acesso e quantidade tanto de alunos quanto de professores nas escolas. Tal interesse mundial pelo aprimoramento da qualidade e da equidade educacionais mostra o forte apelo para que se altere o tipo de ensino. Entre as mudanças sugeridas, fala-se muito no envolvimento democrático no processo de tomada de decisão educacional, como o envolvimento dos alunos nas decisões acerca das salas de aula, o dos pais nas decisões sobre as escolas frequentadas pelos filhos, bem como a descentralização de decisões no que concerne à gestão das escolas em nível local.

Com o discurso de atender melhor a uma necessidade global, tal descentralização faz parte da agenda neoliberal, como nos alerta Shiroma *et al* (2002). Ao que se percebe, o movimento pela democratização do aspecto de tomada de decisão e por uma educação centrada no aluno é incompatível com o modo como os professores têm sido tratados por aqueles que arquitetam as reformas. Nesse sentido, muitas são as denúncias com relação ao papel do professor na reforma educacional. Entre a literatura destaca-se o que diz Zeickner (2003), ao afirmar serem raros os planejadores educacionais, assim como os órgãos do governo, que encararam os professores como agentes importantes de reforma educacional. Corroborando essa ideia, Tardif (2002) acrescenta que a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político.

Segundo Tardif (2002), historicamente os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com





base nas virtudes da obediência e da vocação. Tornando-se um corpo estatal, no século XX, submetendo-se a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal. Isso só demonstra que os professores sempre estiveram subordinados a organizações e poderes maiores e mais fortes que eles, e, portanto, assumiam o papel de meros executores.

Por certo, as políticas-práticas encontram sua expressão na tese do Estado mínimo e na descentralização (autoritária), como apontam: Frigotto (1995), Bobbio (1998), Valente e Arelaro (2002). Para eles, a ideia de Estado mínimo significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital. A ideia postulada é a de que o Estado reproduza a força de trabalho com um nível elevado de capacidade de abstração – formação polivalente – para tomar decisões complexas e rápidas, o que leva tempo e elevado investimento. Porém, asseguram, sem contribuir para o fundo público. Esta contradição decorre, para eles, da forma parcial com que os donos dos meios de produção apreendem a realidade social.

Apesar da vinculação constitucional de recursos historicamente representar um avanço nos gastos sociais, notadamente na educação, espera-se que não seja abolida das proposições governamentais, uma vez que esta vinculação, de certa maneira, garante a prioridade de investimento na educação, pois estudos comparativos (ARELARO; GIL, 2006) demonstram ser esta vinculação positiva.

Estes autores destacam que o Fundef foi considerado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) exemplo inovador de política social que, nos termos de documento do MEC, articula os três níveis de governo, incentiva a participação da sociedade na fiscalização dos recursos e define prioridades para que sejam atendidos os objetivos estratégicos do Fundef. O que, para Arelaro e Gil,

[...] não passou de competente estratégica para transferir aos Municípios responsabilidades até então da União e dos Estados e manter ao custo mais baixo que for tolerável para as crianças pobres – e só para elas – uma escola pobre. O velho lema que os cínicos liberais pregavam em público: “aos pobres, a pobreza” vê-se consolidado através do Fundef. Nunca o Governo Federal gastou, de forma tão competente, tão pouco no ensino fundamental [...] (2006, p. 83).





Essa crítica revela o quanto o Governo Federal abstraiu-se da responsabilidade junto ao Ensino Fundamental, sobretudo pelo fato de a União ter sido incluída no Fundef apenas no caráter de complementação dos recursos financeiros, nos casos em que os recursos distribuídos por Estados e Municípios não for suficiente. Davies (1999) informa que isso é evidenciado pelos parcos percentuais que essa esfera de governo tem contribuído com o Fundo, dado o baixo valor custo-aluno/ano estabelecido pela própria esfera federal. Isso também é sentido na formação dos docentes, uma vez que cabe a governadores e prefeitos alocar parte dos recursos advindos do Fundef para formação dos professores.

2 Formação inicial: maior atenção nos últimos anos

Nossa proposta discute e analisa os cursos de formação inicial e continuada, promovidos pela Secretaria de Educação e Cultura – SEMEC, financiados ou não pelos recursos do Fundef. Para tanto, utilizou-se dos procedimentos relacionados à pesquisa bibliográfica e análise documental, bem como, da análise de conteúdo dos documentos e das entrevistas de professores, diretores das escolas desta secretaria e dos representantes dos professores no SINDSERM.

Investigando dados do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), até 2006, constatou-se que 468 professores receberam formação inicial através do Convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Teresina e a Universidade Federal do Piauí. Acrescentou, ainda, a representante da SEMEC deste departamento, que os profissionais que não receberam tal formação deveu-se ao fato de já estarem próximos à aposentadoria, não podendo, portanto, contribuir depois ativamente com a rede municipal. Estes profissionais estão, portanto, incluídos na etapa de desinvestimento e de recuo típicos do final de carreira profissional, segundo Mizukami (1996).

Prosseguindo as investigações nas fontes hemerográficas a respeito da formação dos professores municipais, encontrou-se a seguinte matéria jornalística:





Saiu ontem de manhã a lista dos 90 professores da Prefeitura de Teresina aprovados no vestibular promovido pela Universidade Federal do Piauí e Secretaria Municipal da Educação. Agora, são 425 docentes na universidade e 177 professores já formados. A PMT vai gastar R\$ 1,8 milhão para manter os novos aprovados na UFPI (FREITAS, 2002, p. 11).

A matéria publicada em 2002 revela um número bem maior de professores em formação em convênio com a UFPI, do que o número encontrado nesta pesquisa, em 2007. Embora não sistematicamente, a SEMEC forneceu dados sobre os cursos de formação, que marcaram a forma aleatória com que eram tratados os registros sobre tais cursos de formação. Somente verificou-se uma maior organização a partir de 2001. De acordo com alguns depoimentos de técnicos daquela Secretaria, o oferecimento dos cursos de capacitação entre 1996 a 2000 dava-se de forma esporádica, de acordo com a necessidade e solicitação de cada escola. Esse dado torna-se perceptível ao analisar relatório elaborado pela equipe de formação da SEMEC.

Entretanto, um dos aspectos bastante evidenciados em 1998, com a implantação do Fundef na rede municipal de Teresina e conseqüentemente, com o convênio feito entre a prefeitura de Teresina e Universidade Federal do Piauí (UFPI) é sem dúvida, a formação inicial dos professores de 1ª à 4ª série (atuais 2º ao 5º ano) que ainda não possuíam curso superior, como é possível conferir na TAB. 1:

Tabela 1 - Total de professores formados Convênio na Prefeitura de Teresina/UFPI, no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

Período de ingresso	Período de conclusão	Número de professores
1998	1º 2001	77
1999	1º 2002	49
2000	2º 2002	40
2001	1º 2004	133
2003	2º 2005	69
2004	2º 2006	50
	TOTAL	468

Fonte: Diretoria de Administração Acadêmica – UFPI/ Fontineles 2007.





A TAB. 1 mostra que dos 470 professores da SEMEC que ingressaram no curso de Pedagogia em convênio com a UFPI, 468 tiveram formação superior no período de 1998 a 2006, de acordo com informações da própria UFPI, o que representa um percentual de 19,66% dos professores da SEMEC. Outro aspecto bastante revelador nos dados da tabela é o número de 133 professores ingressando em 2001 no curso de graduação, período de adesão ao programa dos PCNs em Ação.

Outro fator que pode ter acelerado a entrada de mais professores neste curso, encontra-se estabelecido no parágrafo 2º do artigo 9º da Lei 9.424/96 que institui o Fundef, definindo sobremaneira que aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para a obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes, que no caso encerraria em 2001.

Até o final do exercício de 2001, foi permitida pela lei do Fundef a utilização de parte da parcela de 60% dos recursos do Ensino Fundamental na habilitação de professores leigos. A partir de 2002, porém, essa utilização não mais foi possível. Entretanto, todos os investimentos voltados à formação inicial dos profissionais do magistério poderiam continuar sendo financiados com a parcela dos 40% dos recursos do fundo, de acordo com o manual do Fundef. A legislação, no entanto, não estabelece limite de valor ou percentual com utilização permitida para essa finalidade, ficando a cargo de cada administração a utilização de parte desses recursos, em função da política de valorização e melhoria qualitativa do magistério, das prioridades e diretrizes educacionais estabelecidas.

Esse mecanismo só foi possível graças à aprovação da LDB/96 e da instituição do Fundef. A LDB/96, ao prever e exigir, até o final da década da educação, a qualificação do magistério por meio de curso de Licenciatura Plena e, o Fundef estabelecendo os recursos que as Unidades Federadas aplicariam em tais qualificações para os professores de Ensino Fundamental que não possuísem tal formação e que estivessem em pleno exercício do magistério. Isto fica claro na fala da professora Poliana que diz: “Se a gente for falar de formação inicial, nós não tínhamos nenhum mecanismo que desse acesso à Universidade se não fosse a vontade própria” (Professora Poliana).





Entretanto, Fontineles (2003) revela que, no caso do Piauí, antes mesmo da implantação do Fundef, já havia curso de formação de professores via convênio SEED/UESPI. Tal afirmação é constatada através da divulgação do vestibular para Licenciatura Curta em Ciências e Letras, feita pelo jornal O Estado, de 15/10/92, que apresentava a distribuição de vagas entre municípios piauienses, inclusive o de Teresina, lócus desta pesquisa, conforme apresenta o quadro seguinte:

Quadro 1

Distribuição de Vagas dos Cursos Superiores oferecidos pela FADEP aos Professores da Rede Pública do Piauí – Vestibular 1993

Município Pólo	Cursos/vagas				
	Ciências		Letras		Total de Vagas
	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Municipal	
Corrente	26	14	26	14	80
Floriano	23	17	23	17	80
Parnaíba	24	06	24	06	60
Picos	25	20	25	20	90
Piripiri	33	09	31	09	80
São Raimundo Nonato	31	09	31	09	80
Teresina	22	18	22	18	80
Valença do Piauí	27	13	27	13	80

Fonte: Fontineles (2003) / Jornal O Estado, 15/10/1992.

Pelo exposto no quadro acima é possível perceber como já havia uma política de convênios para formação de professores na rede estadual, contudo, não ocorria de forma sistematizada, tampouco era propiciado por uma exigência legal, como passa a ocorrer após a aprovação da LDB/96 de da Lei n. 9.424/96.

2.1 Contrapontos entre Fundef e Qualificação: rumo à Pós-Graduação

Em 1996, período em que se dá o recorte inicial desta pesquisa, os cursos oferecidos pela SEMEC eram apenas de capacitação e aconteciam de acordo com a solicitação das escolas. É o que





se percebe através das entrevistas realizadas quando dizem que não havia acesso aos cursos de formação, pois ficavam restritos à equipe de técnicos da SEMEC. Os cursos oferecidos até o ano de 2000 eram Seminários; Metodologia de Matemática; Apoio Pedagógico Específico (APE); Encontros sobre Gestão; Projeto Ler para Viver; Elaboração do Regimento Escolar e do Projeto Político; Treinamentos; fóruns de debates; congressos e palestras.

De acordo com o posicionamento de diretores, professores, pedagogos e técnico-formadores da Secretaria Municipal de Teresina, houve avanços consideráveis na rede municipal de Teresina. A maioria dos programas de capacitação desenvolvidos pelo Município de Teresina não prevê avaliação que possa identificar as mudanças ocorridas e a qualidade dos resultados, exceto pela avaliação de desempenho do aluno nas 4ª e 8ª séries (atuais 5º e 9º anos).

Apesar de estarem acontecendo regularmente, não há nenhuma evidência de seu impacto no cotidiano da sala de aula. As ações de capacitação desenvolvidas muitas vezes procuram atender a necessidades imediatas, sem favorecer reflexão, aprofundamento, efetiva aprendizagem ou mudança de atitude. Não havia, segundo os diretores, ações organizadas em relação à política de formação, apenas ações pontuais, como também observam os formadores desta Secretaria numa conversa realizada com a equipe sobre os cursos de formação inicial e continuada. Tais cursos aconteceram de 1996 a 2000, perfazendo um total de 12.445 profissionais atendidos, incluindo os diretores, pedagogos, professores e técnicos da SEMEC. Vale destacar que em 1998 a atenção foi voltada à formação inicial e, portanto, aos professores de 1ª à 4ª série. O que é muito forte ainda em 2005 e 2006, pois todos os cursos de formação, como é claramente visível através do Quadro 3 a seguir, destinam-se aos professores de 1ª à 4ª série. Com exceção das especializações que se iniciaram em 2004 e continuaram nos anos seguintes.

Somente a partir de 2001, com a realização dos Parâmetros





Curriculares em Ação-PCNs, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), até 2004, os cursos de formação continuada - apresentados no Quadro 3 - revelam-se com maior amplitude. Este período também marca a configuração de ação sistêmica da política de formação da rede pública municipal de ensino de Teresina. Até 2006, este cenário tem-se restringido à execução de âmbito nacional, convênios e algumas iniciativas pontuais. Dessa forma, é provável que o objetivo primordial do Programa “Parâmetros em Ação” de impulsionar a criação de políticas de desenvolvimento profissional permanente nos sistemas públicos de ensino do país, em Teresina, vem se consolidando e tomando um desenho de formação autônoma.

Não se trata aqui da defesa deste tipo de programa que coloca o desenvolvimento de competências como núcleo de formação do professor, uma vez que ao reforçar a abordagem da racionalidade técnica, inviabiliza pensar a realidade conhecimento-sociedade (PIMENTA, 2002), mas o de destacar que o êxito deste programa de formação tenha ocorrido, pelo fato de ter como formadores os próprios professores da rede e que passaram a questionar o programa, o currículo, as competências e habilidades, sendo estes professores-formadores e professores-cursistas com os demais técnicos da SEMEC, que passaram a partir destes questionamentos, a produzir as diretrizes curriculares da educação da Rede Municipal em Teresina desde 2001, apenas divulgada em fevereiro de 2008.

De acordo com o memorando n. 039/2006 do então Departamento de Ensino, existe uma proposta de redefinição da atual política de formação. Com isso a SEMEC ganha mais autonomia, criando um departamento voltado para a formação permanente de professores com cursos voltados para as necessidades reais de sala de aula, como consta no QUADRO 2 a seguir:





QUADRO 2
Política de Formação Continuada / 2001 a 2006

PERÍODO	CURSOS E PROGRAMAS			PROFISSIONAIS*
2001	PCNs em Ação e GESTAR			2319
2002	PCNs em Ação, GESTAR, PROFA,			2058
	Professores habilitados			304
2003	Método D. Bosco	Capacitação de multiplicadores em informática	Seminário: Matemática em espiral	58
	Programa Alfa e Beto	Capacitação de profº de História e Ensino Religioso	Resolução de problemas	30
	Palestra com fonoaudióloga	Avaliação da Aprendizagem para os pedagogos	Seminário sobre Xadrez	44
	Língua de Sinais	Pedagogia de Projetos p/ equipe de Língua Portuguesa.	Sistema de numeração	50
	10 capacitações da APE			50
	Capacitação para reforço de Língua Portuguesa.			40
	Capacitação para reforço de Matemática			39
	Capacitação para recuperação Especial			46
				20
				30
				60
				150
				250
2004	Curso de Especialização em Matemática			97
	Conclusão dos PCNs			1.676
	PROFA			257
	GESTAR de 1ª à 4ª série			217
2005	PRALER			224
	Especialização de professores Alfabetizadores			40
	SE LIGA			47
	ALFA E BETO			91
	APE			50
	Escola Ativa			32
				36





PERÍODO	CURSOS E PROGRAMAS	PROFISSIONAIS*
	PROFA	202
	PCNs 1º ciclo	140
	Graduação em Pedagogia ¹	117
	Fortalecimento da Equipe Escolar	160
	Encontros Mensais com os Pedagogos	67
	Gestão Escolar	62
	Formação Pedagógica para técnicos da SEMEC	500
	I Conferência Municipal de Educação	
2006	PRALER	190
	Proletramento em matemática	75
	Proletramento em Língua Portuguesa	75 (59)
	Fortalecimento da Equipe Escolar	117
	Novos Rumos da Avaliação na Escola	8 pedagogos
	Oficinas em Matemática	52
	Oficinas em Língua Portuguesa	116
	APE/ alternativa	14 pedag.
	Além das Letras	professor
	Especializações (cursando)	13 pedagogos
		193

Fonte: Fontineles, 2007/Assessoria Técnica e Divisão de Apoio ao Magistério/SEMEC. *Inclui diretores, técnicos da SEMEC e os professores.

A política educacional expressa os diferentes graus de entendimento do papel do Poder Público diante das efetivas demandas sociais, tanto nas questões de financiamento quanto na forma de gestão. Por isso, esclarece Colares (2006), podem ser centralizadoras ou descentralizadoras, assim como podem apresentar graus diferenciados de transparência na utilização de recursos. Assim, analisando os dados constantes do Quadro 2, verifica-se que as políticas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação ampliaram-se a partir do ano de 2001 no município de Teresina. O QUADRO 2 evidencia também que houve capacitação em diferentes áreas e com interesses diversificados,





indicando uma preocupação que não se centrou a um tema ou a uma área. Isso indica um aspecto positivo: a preocupação com a formação continuada entre profissionais de diferentes campos de atuação, possibilitando a democratização de conhecimento.

2.2 Fundef e especializações: trajetória e perspectivas

O Convênio firmado entre a Prefeitura de Teresina e a Universidade Federal do Piauí, assinado inicialmente em 1998, para a qualificação de professores da Rede Municipal de Ensino em cursos de graduação, em seu 6º termo aditivo previa em sua segunda cláusula, término do convênio para junho de 2007. Isso está diretamente relacionado à legislação que criou o Fundef, que previa o ano de 2006 como o prazo limite de vigência do Fundo. Assim, a previsão para formação em nível superior dos professores da SEMEC estava em consonância com os prazos do Fundef. A legislação do Fundef permitia a utilização de até 60% dos recursos previstos para o Ensino Fundamental para qualificação dos professores que estivessem em efetivo exercício do magistério e que ainda não tivessem formação superior em nível de graduação. Isso, portanto, indica que os recursos não estavam reservados para qualificação em pós-graduações.

O QUADRO 2 surpreende pelo número de professores da SEMEC cursando Pós-Graduação em nível de Especialização. Ao que se percebe, a política de Pós-Graduação instituída na Rede Municipal de Teresina não teve como razão principal a insuficiência de formação, neste nível, entre seus professores, mas a preocupação se evidencia no fato da redistribuição do recurso que desde 1998 a 2004 vinha sendo aplicado para formação inicial dos professores que até então não possuíam seu curso superior. Isso foi demandado, a partir da análise feita pela SEMEC, pelo fato de que não havia mais nenhum profissional que se habilitasse para formação inicial.

Em entrevista concedida a Ednaldo Cícero Freitas, publicada no jornal Diário do Povo do dia 01/11/2002, o então Secretário, Kleber Montezuma declara:

Temos mais cerca de 425 para entrar na universidade. O nosso objetivo é capacitar todos os professores da rede municipal. Vamos incentivá-los para isso, mas que existiam aqueles que estavam perto de se aposentar e resistem um pouco (FREITAS, 2002, p. 11).





Na verdade, pelos documentos e informações obtidas junto à SEMEC, não havia interesse do Poder Público Municipal em investir na formação de professores com tal perfil, uma vez que pouco teriam a contribuir, segundo essa ótica administrativa. A formação desse grupo não se dava, portanto, em razão da recusa dos docentes mais experientes, mas por iniciativa da própria Prefeitura. Em relação aos recursos do Fundef reservados para convênios para a oferta de Especializações pela Rede Municipal de Ensino de Teresina, um membro do Departamento de Ensino da SEMEC revelou que foi feita uma redistribuição dos recursos para financiar Especializações de professores de 5ª à 8ª série, e para professores alfabetizadores – como consta nos dados do QUADRO 2 - informando também que já foram concluídas em 2005 duas turmas de Especializações, uma em Alfabetização (40) e a outra em Metodologia da Matemática (97), cujo público alvo incluía também pedagogos. Essas pós-graduações foram oferecidas em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e com o Instituto Camilo Filho – uma instituição privada de ensino superior.

Em 2006, foram oferecidas nove Especializações, com término previsto para 2007 e 2008. De acordo com informações obtidas na SEMEC e entre os professores entrevistados, os critérios utilizados foram a inscrição e um teste seletivo. Os cursos ofertados seguem no Quadro 3, com as respectivas instituições superiores que fizeram parceria com a PMT/SEMEC, para esta segunda etapa de oferta destas especializações.

Quadro 3
Especializações ofertadas em 2006

PÓS-GRADUAÇÃO	PROFISSIONAIS	Nº DE PART.	CONVÊNIOS
Gestão da Aprendizagem	Técnicos da SEMEC	17	PUC-PE
Antropologia	Prof. de História, Geografia e Ling. Portuguesa	20	UFPI
História da Arte	Prof. de História e de Arte	12	CAMILO FILHO
Informática Educativa	Professores e Pedagogos	06	PUC-RJ
Gestão de Cidades	Técnicos da SEMEC	06	UFPI
Metodologia de História	Professor de História	21	UFPI
Metodologia de Geografia	Professor de Geografia	24	UFPI
Metodologia de Ling. Portuguesa	Prof. de Língua Portuguesa	53	UFPI
Metodologia de Ciências	Professor de Ciências	36	UFPI
TOTAL		155	—

Fonte: Fontineles, 2007/ Divisão de Apoio ao Magistério/SEMEC.





Os cursos de Pós-Graduação oferecidos pela SEMEC a partir de 2004 visavam qualificar os profissionais da educação municipal e os professores, sobretudo os que estavam em turmas de 5ª à 8ª série. Até então estes professores só haviam recebido formação por meio dos cursos de PCNs em Ação. Após a conclusão das Especializações, os profissionais poderiam inclusive progredir na classe funcional, recebendo um acréscimo em sua remuneração. Ainda com base num questionário elaborado para esclarecer alguns depoimentos dos professores em relação à condução da SEMEC dessas formações e capacitações, a representante da Gestão Escolar desta Secretaria revela ainda que 314 (trezentos e catorze) professores, entre 2004 e 2006, foram qualificados através de especializações.

Conseguiram elevar dessa maneira a uma nova classe como estabelece o PDET/2003. Foi possível observar, através das entrevistas, o impacto dessa política em sala de aula, após a qualificação recebida. Um salto qualitativo é demonstrado, dentre outros, nos cursos de Apoio Pedagógico Específico (APE) - Laboratório de Aprendizagem. Além disso, a SEMEC passou a trabalhar com as Oficinas de intervenção em Matemática e Língua Portuguesa, a partir dos resultados da avaliação externa para auxiliar os professores em metodologias que revertissem os baixos índices de desempenho apresentados nas turmas de 1ª à 4ª série (Atuais 2º ao 5º ano). A formação continuada via Pós-Graduação é importante, mas o cerne dessa pesquisa constitui-se em discutir a formação inicial, como ocorrerá a seguir.

É importante observar a variedade de cursos oferecidos, sendo que os que contaram com mais integrantes oriundos da SEMEC foram as Especializações em Metodologia de Língua Portuguesa (53) e Metodologia das Ciências (36) e os que contaram com menos participantes da SEMEC foram as Especializações em Informática Educativa (06) e em Gestão de Cidades (06). Vale ressaltar que nestas últimas, assim como em Gestão da Aprendizagem, houve a participação de pedagogos e técnicos da SEMEC. Independente dos desajustes em relação à aplicação dos recursos do Fundef em cursos que a legislação não prevê, esses cursos possibilitam uma melhor





qualificação profissional, além da interação com outros profissionais, pois este processo proporciona interações e também integra, uma vez que segundo Mizukami (1996) o magistério vem sendo analisado como uma profissão solitária. Senão, vejamos a opinião da professora do município de Teresina, em relação aos cursos oferecidos pela SEMEC ou por seus convênios:

Eu trabalhei como formadora então [] e foi a partir daí, que eu fui estimulada a promover a minha própria formação continuada e a atingir o mestrado como eu já citei anteriormente. Então essa perspectiva de formação continuada atingiu não só a mim, eu pude perceber que os professores cursistas, aqueles que ainda não eram especialistas passaram a se interessar por essa conquista, por continuar estudando, esse processo que muito é importante dentro da nossa área. Se nós somos formadores de consciência, estudar constitui uma prática permanente, uma responsabilidade incansável de encontrar melhor forma de trabalhar, de encontrar a melhor forma de construir valores, enfim de inovar metodologicamente. Então continuar estudando é o alicerce pra isso, pra esse tipo de conquista. (Professora Isolda).

A percepção de melhoria na qualificação, exposta pela professora citada, evidencia a validade das intervenções propostas pelas políticas públicas no Município de Teresina. Nesse sentido, observa-se a aplicação da política pública como uma ação intencional do Estado junto à sociedade e por estar voltada para a sociedade e envolver recursos sociais, que, neste caso, pretende-se avaliar a valorização do magistério em Teresina, uma vez que, segundo Belloni *et al* (2000), toda política pública deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades sociais.

Já o professor Garder diz não ter cursado nenhum destes cursos de qualificação, pois já possuía Licenciatura Plena e que a partir de 1998 – ano da implantação do Fundef no município de Teresina - a SEMEC priorizou aqueles que ainda não possuíam o curso superior, indicando que nesse momento respeitou-se o que prevê a legislação do Fundef, o que se confirma na voz desse membro do SINDSERM, quando se questionava se ele tinha conhecimento de algum curso financiado com recursos do Fundef:





Eu particularmente não participei, até por estar afastado da sala de aula, a última qualificação que fiz foi a discussão dos PCNs na fase inicial, não agora, nesse segundo momento, onde estavam discutindo ainda a sua implantação, quando elas eram apenas propostas ainda. De lá pra cá eu não tive nenhuma atividade de formação no município. Nesse período de 1998 a 2001, a Prefeitura estava se organizando, de certa forma priorizando os que não tinham o ensino superior, como eu era professor classe D com Licenciatura Plena, a gente ficou um pouco de fora. E depois quando foram aparecendo alguns programas pontuais, eu já estava fora da sala de aula. Ultimamente a Prefeitura tem proporcionado alguns cursos de especializações dirigidos ao pessoal da Matemática, História, Arte (Professor Garder -SINDSERM).

Quando indagados sobre algum curso financiado com recurso do Fundef, dos dez professores entrevistados, apenas três souberam especificar, arrolando a graduação em convênio com a UFPI e as especializações, dessas uma especificou também os PCNs. Cinco dos demais citaram os PCNs, o PROFA, GESTAR, as Oficinas de Matemática, o PDE. Dois disseram desconhecer totalmente. Nessa perspectiva, a professora Gina esclarece que:

Dost programas oferecidos de 1ª à 4ª série, dos que eu não participei foi o GESTAR e o PROFA. E por último eu fiz uma *Especialização em Alfabetização* que também foi paga com o dinheiro do Fundef. Fiz os PCNs, foi muito bom porque quando o recebemos nós não... assim ... não sei se por falta de interesse ou sei lá o que... falta de tempo eu não me interessei muito não. Quando os PCNs chegaram eu trabalhava numa escola que tinha o Ensino Fundamental, mas eu lia sem nenhuma objetividade. Mas quando veio o curso, foi muito bom. Muito proveitoso. Mais de 200 horas de curso e eu entendi muita coisa que lia e que não conseguia entender. O contato com professoras que fizeram o PROFA foi bom porque elas apresentavam mais habilidades do que quem não o fez. Havia uma interação, uma troca na hora das apresentações tanto nos PCNs quanto na especialização que nós fizemos (Professora Gina).

É muito significativo e revelador o depoimento da professora Gina no que concerne aos ganhos conquistados no ofício do magistério após os cursos de formação recebidos. Ela destaca melhoria inclusive em sua leitura, o mesmo ocorrendo entre seus





colegas que apresentaram amadurecimento em suas habilidades. Essa é uma dimensão válida para ser analisada, pois indica melhoria em uma condição imaterial, muito difícil de ser mensurada apenas em números, mas que se deixa apreender em depoimentos como o dessa docente.

Outro dado que chama atenção na fala dessa professora é o fato de que ela afirma ter realizado esses cursos paralelamente ao exercício do magistério, indicando que não houve liberação no caso desses cursos de capacitação e de Especialização. A conciliação de uma jornada de trabalho grande a uma jornada de estudo tem sido uma tônica na realidade do magistério brasileiro, o que contribui muitas vezes para a redução dos benefícios obtidos nesses cursos, além de, no geral, dificultar o desempenho profissional do professor que tem que responder por várias atribuições no campo profissional e como estudante.

Considerações finais

Embora a Lei do Fundef permitisse a utilização de parcela de 60% dos recursos do Ensino Fundamental na habilitação de professores leigos, não se pode perceber em nenhum documento analisado nesta pesquisa, se os recursos para este fim na rede municipal de Ensino em Teresina eram oriundos do Fundef. O que se fez notar foram os códigos utilizados pela PMT nos termos aditivos (01) da graduação em Pedagogia em convênio com a UFPI, sendo interpretado pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE) como Fundo de Participação dos Municípios. Daí não se poder afirmar que esta formação inicial aconteceu com os recursos do Fundef. Em grande medida, os documentos atribuem ao salário-educação à origem dos recursos destinados às especializações dos professores. Porém, nos depoimentos de vários professores tais especializações figuram como sendo financiadas pelos recursos do Fundef.

Por esse diapasão, não causa estranheza que paire dúvidas acerca da origem dos recursos destinados à formação dos professores, vez que os próprios fiscalizadores do cumprimento da Lei do Fundef não interpretam números, necessitando recorrer





através de ofícios de explicações sobre cada código utilizado no município de Teresina. No entanto, reconhece-se o avanço dado tanto à formação inicial quanto à continuada. Por esse viés, nota-se que ainda há um longo percurso a ser traçado, sobretudo no intuito de diminuir as distâncias entre o ideal e o real.

Referências

ARELARO, Lisete; GIL, Juca. Política de fundos na educação: duas posições. In: LIMA, Maria José Rocha; DIDONET, Vital. **FUNDEB**: avanços na universalização da educação básica. Brasília: MEC/INEP, 2006. p. 71-88.

BELLONI, Isaura *et al.* **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Manual de Orientações. Brasília, 1998.

_____. **Lei n. 9394 de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. MEC, INEP. **Estatutos educacionais**, 1998. Disponível em: <www.inep.gov.br> Acesso em 20 mai. 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

COLARES, Maria Lília I. S. **Políticas educacionais no município de Santarém**. Canoas: eEd. ULBRA, 2006.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação Pedagógica do profissional da educação no Brasil: perspectivas atuais. In: VEIGA, Ilma P. A.;





AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002. p. 97-130.

DAVIES, Nicolas. **O FUNDEF e o orçamento da educação:** desvendando a caixa preta. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar:** o minidicionário da Língua Portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FONTINELES, Cláudia Cristina da S. **Do ocaso aparente ao aparente investimento:** a situação do magistério e do atendimento ao aluno na história recente da rede estadual de ensino do Piauí (1988-2000). Teresina: Ed. UFPI, 2003.

FREITAS, Ednaldo Cícero. Sai o resultado do vestibular: PMT/UFPI- noventa professores foram aprovados no concurso, promovido através de um convênio entre a Prefeitura e a Universidade. **Jornal Diário do Povo.** Teresina, 01 nov. 2002. Caderno Cidade, p. 11.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T.T. (Org.) **Neoliberalismo, Qualidade e Educação:** visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 32-87.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita** – formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2002.

LEITÃO DE MELO, Maria Tereza. **Formação e valorização dos profissionais da Educação.** Pernambuco: [s.n.], 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999, p. 239-277.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais:** o olhar transdisciplinar. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

MIZUKAMI, M. d Graça N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Paulo: Ed. UFScar, 1996. p. 59-91.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.





PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-47.

SHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P.; AMARAL, Ana L. **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2002. p. 47-64.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação inicial.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TERESINA. **Plano Decenal de Educação para Teresina.** SEMEC. Janeiro, 2003.

VALENTE, I.; ARELARO, L. R. G. **Educação e políticas públicas.** São Paulo: Xamã, 2002.







POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: As dificuldades de uma institucionalização

Samara Cristina Silva Pereira¹

Guiomar de Oliveira Passos²

Resumo

O trabalho versa sobre a política de educação profissional técnica no Brasil, enfocando sua organização a partir dos instrumentos regulamentadores instituídos durante o governo FHC, Decreto n. 2.208/1997, e governo Lula, Decreto n. 5.154/2004. A discussão situa os antecedentes históricos destas regulamentações, revisitando a emergência da educação profissional no quadro da educação brasileira, sua instituição no sistema educacional organizado a partir de 1930, até as alterações promovidas no início dos anos de 1980. A análise sobre o objeto proposto baseia-se no modelo neoinstitucionalista, em que os programas públicos relacionam-se com o sistema político e instituições políticas, o processo político, seus atores e interesses (FREY, 2000). Para tanto, procedeu-se a revisão da literatura sobre a análise de políticas públicas em geral e específicas para a educação profissional técnica de nível médio e ensino médio e pesquisa documental — legislação educacional da área. O exame evidencia que a educação profissional técnica assume diferentes formas e funções no quadro da educação nacional, a cada período político, sendo ora independente e distinta da educação propedêutica de nível médio, ora partilhando com este a preparação para o ensino superior, ora tendo as duas incumbências. Os modelos vigentes atualmente — independente e integrado ao ensino médio — resultam de concepções e interesses distintos em relação à educação profissional acatadas pelo governo na tentativa de alcançar consenso,

Recebido em: agosto/2011 - Aceito em: fevereiro/2011

¹Mestranda em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: samaracefetpi@gmail.com

²Mestre em Educação pela UFPI, Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (Unb). Professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFPI. E-mail: guiomar@ufpi.edu.br





evidenciando a interdependência entre as estruturas políticas e exercício do poder e as definições na política educacional. A educação média, portanto, ainda não encontrou as condições favoráveis para erigir-se como universo autônomo de formação.

Palavras-chave: Política de educação. Educação profissional técnica de nível médio. Ensino médio. Disputas políticas.

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: as dificuldades de uma institucionalização

Abstract

The work talks about the policy of technical professional education in Brazil, focusing on its organization through the regulations established during FHC's term, Decree 2208/1997, and Lula's term, Decree 5154/2004. The discussion places the historical predecessors of these regulations, revisiting the emergence of professional education in the picture of Brazilian education, its institution in the organized educational system after 1930, until its alterations made in the beginning of the 1980's. The analysis of the proposed object is based on the neoinstitutionalist model, in which public programs are related to the political system and institutions, political process, its actors and interests (FREY, 2000). For that purpose, there was first a review on the literature about the analysis of general and specific public policies for high school level technical professional education and high school itself, and documental research – educational legislation in the area. The examination highlights that technical professional education takes different forms and roles in the picture of national education, in each political period, being at times independent and different from high school level propaedeutic education, at times sharing with the latter the preparation for college education and at other times having both tasks. The models currently in use – independent and integrated to high school – are the results of conceptions and interests different from those of professional education approved by the government in the attempt of reaching consensus, showing interdependence between





political structures and the exercise of power and the definitions in educational policy. High school level education, therefore, hasn't yet found the favorable conditions to rise as an autonomous universe of educational formation.

Keywords: Education policy. High school level technical professional education. High School. Political disputes.

Introdução

A política educacional é uma política pública de natureza/ corte social cuja ação é dirigida à escolarização da população e sua qualificação profissional. No Estado brasileiro, começa a ganhar contornos como tal com a sistemática intervenção a partir da década de trinta, constituindo-se, progressivamente, em uma das principais áreas de atuação e investimentos públicos, e, por conseguinte, como *locus* de disputas políticas entre os atores sociais implicados nos seus processos de constituição.

Nas últimas décadas, as disputas e movimentação dos atores cristalizaram-se nos embates em torno do delineamento da educação profissional técnica de nível médio, em particular no que se refere à articulação com o secundário (ensino médio). Desde a LDB – Lei n. 9.394/96, estas disputas se expressam nas regulamentações do §2º do art. 36 e dos arts. 39 a 42 que tratam dos vínculos entre a preparação para o prosseguimento nos estudos e a preparação para o exercício de profissões técnicas.

Na regulamentação consignada no Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação profissional técnica é estabelecida como etapa formativa própria, independente do ensino médio (BRASIL, 1997). Já a do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, do governo de Luís Inácio Lula da Silva, mantém-se como etapa formativa própria, contudo podendo existir integrada ao ensino médio, passando em 2008, por força da Lei n. 11.741 (BRASIL, 2008), a ser uma das modalidades deste. Com isso, a última etapa da educação básica adquiriu a faculdade de também preparar para o exercício das profissões técnicas.





São estas alterações, inclusive no interior de um mesmo governo, que se examinam neste texto. O que se deseja é verificar como tem sido a ação do Estado brasileiro na formação profissional de nível médio, identificando sua relação com o ensino médio e, principalmente, no que diz respeito a este aspecto, os modelos vigentes após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Oferecem-se, assim, elementos para o entendimento de sua conformação e para avaliação dos recursos públicos empregados nessa área. Até porque não apenas são altos os custos da oferta de educação profissional integrada ao ensino médio, como também esta é uma ação estatal com repercussões, como diz Castro (2007, p. 201), sobre o “futuro de uma geração” com “consequências para o país”, especialmente quanto à formação de técnicos de nível médio.

Para isso, toma-se como referência a análise das políticas públicas que privilegia a interdependência entre os processos de construção das estruturas políticas e condições do poder e a definição da política (seu conteúdo, organização, delineamento), constituindo estes elementos parte da análise. Conforme Frey (2000, p. 220), os programas, expressos nos regulamentos e leis, apresentam-se como “resultado de um processo político, intermediado por estruturas institucionais, que refletem constelações específicas de interesse”.

Esta compreensão afasta-se das interpretações em que o processo de constituição das políticas públicas “aparecem como expressão de um regime político, de um modo específico de desenvolvimento capitalista ou de um arranjo político institucional” (MELLO, 1991). Noutros termos, a opção analítica adotada esquivava-se das posições que concebem as políticas públicas como um fenômeno *ex-post*, indiferentes aos processos políticos que as atravessam e as definem, desconsiderando, assim, o aspecto conflituoso presente nas decisões do poder público, que envolve interesses advindos da sociedade e do Estado.

O texto está estruturado em três partes. A primeira, **Institucionalização da educação profissional técnica de nível médio**, revisita o contexto em que a educação profissional institucionalizada, caracterizando a intervenção estatal e as





controvérsias envolvidas em seu delineamento, em particular, nos modelos estabelecidos da década ao início dos anos oitenta. A segunda, **A política de educação profissional no período democrático inaugurado em 1985**, discorre sobre mudanças na organização da educação profissional técnica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enfocando as regulamentações dos governos FHC e Lula. Na terceira, **Sentidos dos (des)sentidos – esboço de uma análise sobre as dificuldades de institucionalização da educação profissional**, tenta-se apreender os sentidos das dificuldades enfrentadas pela educação profissional, recorrendo-se ao neoinstitucionalismo e às análises de Bourdieu (2005) sobre a estruturação dos campos sociais. Por último, na *Conclusão*, explicitam-se as configurações da educação profissional técnica, indicando elementos para o entendimento de sua conformação.

2 Institucionalização da Educação Profissional técnica de nível médio

A educação na Colônia caracterizava-se como essencialmente livresca, acadêmica e aristocrática, destinada à ilustração dos herdeiros do poder político e econômico e preparação para os estudos superiores. No Império, conservou-se o caráter elitista delineado no período anterior e ao objetivo da ilustração acrescentou-se o de formação para ocupação dos cargos políticos e administrativos, resultantes da instalação da burocracia-patrimonial portuguesa no Brasil do século XIX. Na Primeira República, com o desenvolvimento de novas atividades econômicas e início da urbanização, surge a demanda por educação para o trabalho.

A despeito das atividades presentes no modelo agrário-exportador, que prescindiam de escolarização para desempenho das ocupações, na sociedade urbano-industrial, que começava a se constituir, o mínimo de formação fazia-se necessário para o desempenho das atividades industriais e de serviços típicos da organização urbana. Essa exigência impôs-se num contexto de predomínio da educação ilustrativa, que atribuía ao secundário a





função de preparar os membros das elites para os estudos superiores, tratando de mantê-los afastados da formação para o trabalho – sinônimo de dor e desprestígio numa sociedade com experiência escravocrata.

Em tal quadro, a oferta da formação profissional estabeleceu-se a partir de outra escola, que não aquela dirigida à ilustração, resultando na coexistência de duas propostas educacionais nitidamente delineadas: a primeira, caracterizada pela educação livresca e acadêmica voltada à formação das elites para realização do trabalho intelectual e assunção de funções públicas; a outra, essencialmente vinculada à formação das massas para o trabalho manual, através da preparação para um ofício (ROMANNELI, 2009).

As propostas educacionais caracterizam-se também por diferenças quanto aos responsáveis pela sua oferta: a primeira, ilustrativa e voltada para continuidade dos estudos, contava com ampla participação da iniciativa privada, em especial da igreja católica, e a segunda, profissionalizante, a cargo da iniciativa do Estado.

Nesse período, o fato de maior monta da atuação estatal, no âmbito da formação para o trabalho, reside na instituição oficial do ensino industrial no país através do Decreto Presidencial n. 7.566, de 1909, que instituiu 19 Escolas de Aprendizes e Artífices a serem implantadas nas capitais brasileiras sob responsabilidade da União. A missão dessas instituições era a “preparação técnica e intelectual” dos filhos dos desfavorecidos da fortuna, fazendo-os “adquirir hábitos de trabalho profícuo” que os afastassem “da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Desse modo, a educação profissional dirigida à formação para ocupações manuais e manufatureiras nascia como uma educação

3 A Constituição Federal de 1934 foi um marco na história do financiamento da educação ao estabelecer um percentual mínimo de recursos para a educação. Conforme prescrito no artigo 156 da referida Constituição: “A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (BRASIL, 1934).





sem prestígio e destinada aos pobres, marcadamente assistencialista, enquanto o secundário consolidava-se como livresco e voltado para as elites, a quem estavam resguardados os estudos superiores. É esse o quadro que precede as reformas educacionais sobre o secundário e educação profissional na primeira metade do século XX.

A partir da década de 1930, quando do rompimento do acordo oligárquico que governara o país até então, começa a ganhar corpo a ação estatal nas diversas áreas da vida social. Com a derrota das oligarquias agrárias pelos novos grupos urbanos, o poder público realizou rupturas estruturais, abandonando o liberalismo e a ideologia do *laissez-faire* em favor do intervencionismo público. O Estado sofreu grandes mudanças, “alteraram-se as funções e a própria estrutura do estado brasileiro” (IANNI, 1986, p. 25).

Com o modelo adotado, a administração pública passou a regular diversos campos da vida econômica e social, dentre os quais o trabalho, educação, assistência social, previdência, e o fez através de planejamento centralizado e de uma complexa máquina administrativa. No campo da educação, criou órgãos de acompanhamento e supervisão das instituições educacionais – Ministério da Educação e Saúde e o Conselho de Educação Nacional –, definiu o aporte de recursos necessários ao financiamento da educação³ e reformulou a organização de todos os graus e modalidades de ensino a partir das reformas encabeçadas por Francisco Campos, em 1931, e por Gustavo Capanema, em 1942.

Assim, na gestão de Getúlio Vargas (1930-1945), marcadamente autoritária e centralizadora, a educação passou a conformar um sistema nacional, com ampla legislação delineadora dos contornos e estrutura da educação realizada em território brasileiro. No contexto, a preocupação com a educação resultava de fatores diversificados. Entre os de maior monta estavam a transição de um modelo de sociedade agroexportadora para uma sociedade urbano-industrial – em que a educação assumia papel de relevo como fundamento da sociedade capitalista que exigia mão de obra qualificada – e a função socializadora e de standardização dos comportamentos da juventude da época.





A educação profissional de nível médio foi organizada a partir da Reforma Francisco Campos através do Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, que regulamentou a profissão de contador e organizou o ensino comercial, dividindo-o nos níveis propedêutico, auxiliar, técnico e superior. Cada nível, com duração e disciplinas diferenciadas, sendo: propedêutico de três anos; auxiliar com técnico, 2 a 3 anos, dependendo do tipo de curso (secretário, guarda-livros e administrador-vendedor — dois anos; e atuário e perito contador — três anos) e o superior consistia no Curso de Administração e Finanças, com três anos, acessível, apenas, determinava o art. 12 do decreto regulamentador, aos que concluíssem o curso de atuário ou de perito-contador. Essa era a única possibilidade de ingresso em curso superior para os concludentes dos cursos técnicos, uma vez que, conforme destaca Romanelli (2009, p. 139), “os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior”.

A Lei, por conseguinte, revestia a educação profissional de terminalidade. Isso porque o título alcançado, salvo para os concludentes dos cursos de atuário ou de perito-contador que desejassem ingressar no Curso de Administração e Finanças, não permitia o ingresso nos níveis mais elevados, consequentemente sacramentava a dualidade entre educação propedêutica e para o trabalho. A primeira dirigida aos membros das elites e a segunda, para os trabalhadores e seus filhos.

Essa posição, acerca da educação profissional dirigida a grupos societários específicos, estava expressa na Constituição de 1937, que tratou das “escolas vocacionais e pré-vocacionais” como um “dever do Estado” para com as “classes menos favorecidas” (Art. 129, CF 1937) que deveria ser cumprido com “a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos” (BRASIL, 1937). Com isso, define o escopo de ação do Estado na oferta de serviços educacionais, limitando-o ao campo da educação profissional, sob o signo do assistencialismo. Dirigia essa modalidade aos pobres, visando sua formação ocupacional e controle social, tal como na





República Velha quando da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, pelo presidente Nilo Peçanha.

Tal situação não seria alterada com a Reforma Capanema da década de 1940. As Leis Orgânicas da Educação, como ficaram conhecidas os decretos instituídos entre 1942 e 1946 que reformaram a educação brasileira, estabeleciam, constatam Schwartzman, Bomeny e Costa:

[...] a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande 'exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação' e outra ainda para as mulheres (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 205).

Tratava-se da conformação do sistema educacional à divisão socioeconômica do trabalho, acirrando, com isso, mais que a distinção de classes, a dualidade entre as modalidades de ensino: de um lado ensino secundário e de outro o profissional, subdividido em Industrial, Comercial, Agrícola e Normal. O primeiro teve a organização alterada pela Lei Orgânica n. 4.244/1942, que o manteve vinculado ao ensino superior, reafirmando sua função de formador da classe dirigente. O segundo, especificamente voltado para a formação e aperfeiçoamento dos trabalhadores, teve a reforma procedida por distintos regulamentos: para o Ensino Industrial, o governo estabelece o Decreto-lei n. 4.073, de 1942; para a preparação para o trabalho industrial, cria, através dos Decretos-lei n. 4.048, de 1942, e n. 6.141, de 1943, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o Ensino Comercial, respectivamente.

Com as reformas, admitia-se a possibilidade de acesso dos egressos da educação profissional de nível médio ao ensino superior, desde que para curso diretamente relacionado com o ensino técnico concluído. Nos termos de Romanelli (2009, p. 156), "continuando uma tradição, acentuada com a Reforma Francisco Campos, as Leis Orgânicas só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente".





Às leis orgânicas decretadas no governo Vargas juntaram-se, em 1946, durante o governo provisório de José Linhares, a Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-lei n. 8.530; a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Decretos-lei n. 8.621 e n. 8.622; e a organização do Ensino Agrícola – Decreto-lei n. 9.613 (ROMANELLI, 2009, p. 154). Todos conservavam as diretrizes e concepções do período ditatorial, orientando-se pelo ideário de uma educação rigidamente estratificada, voltada ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades das categorias sociais conforme os papéis atribuídos.

Isso significava, a um só tempo, conferir à educação sistematicidade e organicidade e conservá-la como meio de manutenção e reprodução das desigualdades de que é emblemática a dicotomia ensino para as elites (o secundário e o superior) e ensino para as classes populares (cursos de aprendizagem e ensino profissional técnico).

A dicotomia foi objeto de contestação nos 13 anos de debates em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Constituição de 1946. Sob essa inspiração, as Escolas Técnicas e Industriais, vinculadas à União, passaram, consoante a Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, a denominar-se Escolas Técnicas Federais com os seguintes objetivos: “proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos; preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio” (BRASIL, 1959). Conciliava, assim, o ensino secundário, propedêutico, com a formação profissional de nível médio.

A LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1961, sacramentou estas e outras determinações. Mas inovou. O segundo ciclo do secundário, o colegial, passou a ter um mínimo de três anos e a admitir uma “variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos” (BRASIL,

4 “Excedentes” foi como ficaram conhecidos os “candidatos a cursos superiores não aproveitados” (CUNHA, 1977, p. 142).





1961), entre as quais, recomendava, uma vocacional. No ensino profissional de grau médio, denominado técnico, que abrangia os cursos industrial, agrícola e comercial, introduziu quatro disciplinas do curso ginásial secundário nas duas últimas séries do 1º ciclo, além daquelas específicas da formação técnica. No 2º ciclo, às disciplinas específicas foram acrescidas cinco do curso colegial secundário (BRASIL, 1961).

Permitia, ainda, ao lado da mudança de curso profissionalizante, a possibilidade de seus egressos, de qualquer curso, participar dos processos seletivos para ingresso no ensino superior, também em qualquer curso. Destarte, integrava os diversos ramos do ensino profissionalizante e este ao propedêutico, visando superar a tradicional fragmentação e a histórica dicotomia.

A despeito das mudanças na educação profissionalizante de nível médio, o número de matrículas que concentrava entre 1935 e 1970 diminuía, progressivamente, à medida que se expandia o ensino secundário. Conforme expõe Romanelli (2009, p. 113), o número de matrículas no ensino médio estava respectivamente dividido entre educação profissional e ensino secundário, conforme segue: 1935, 61.941 e 93.829; 1940, 90.145 e 170.057; 1950, 150.475 e 406.959; 1960, 309.249 e 868.178; e, em 1970, 1.030.421 e 3.055.652. Desse modo, em 1935, a educação profissional correspondia a 39,8% da educação de nível médio no país, enquanto, em 1970, essa proporção reduziu-se para 25,2%, apesar do crescente aumento de oportunidades de trabalho no setor urbano-industrial e limitada oferta de vagas no ensino superior, de que é indicativo o famoso caso dos “excedentes”⁴.

A falta de interesse pelo ensino profissionalizante e a fascinação pelo ensino superior foram objeto de atenção do Grupo de Trabalho

5 Até o fim dos anos 50, a classe média concentrava nas oportunidades de negócio particular suas possibilidades de ascensão social. A partir dos anos 60, com a concentração do capital e expansão do mercado, reduziram-se suas possibilidades de atuação direta na economia, levando ao deslocamento de suas oportunidades de ascensão para os postos das burocracias públicas e privadas, cuja credencial de acesso era o título universitário (CUNHA, 1977).





da Reforma Universitária instituído pelo Regime Militar através do Decreto n. 62.937/68. Seus relatores, consoante análise de Cunha (1980), acreditavam que o ensino médio, com seu conteúdo generalista, isto é, não profissional, impulsionava a procura pelo ensino superior.

A falta de vagas no ensino superior era um dos problemas que o Regime Militar desejava solucionar a fim de satisfazer, segundo Cunha (1980), um dos seus principais aliados: a classe média, que vislumbrava a formação nesse grau de ensino para galgar melhores cargos e rendimentos na iniciativa privada ou no serviço público em expansão⁵. Uma das alternativas era reduzir a demanda, por exemplo, conferindo caráter profissionalizante ao ensino médio.

Assim, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Regime promoveu várias mudanças na educação: substituiu os já tradicionais primário e ginásial (primeiro ciclo do secundário) pelo ensino de 1º grau de oito anos e, no lugar do colegial (segundo ciclo do secundário – clássico e científico) e do técnico (industrial, comercial e agrícola), o ensino de 2.º grau de 3 a 4 anos. O primeiro, objetivando a formação geral, sondagem das aptidões profissionais e iniciação para o trabalho, e o segundo, a habilitação profissional, esta, inclusive, definidora da carga horária e duração do curso (BRASIL, 1971). A qualificação para o trabalho inseria-se na educação básica com preparação e certificação para todos que concluíssem a última etapa, pondo fim à tradicional distinção entre curso propedêutico e profissionalizante e instituindo apenas um único curso médio — o segundo grau profissionalizante.

A intenção do governo, conforme Romanelli (2009, p. 235), era que, desse modo, fossem selecionados “apenas os mais capazes para a universidade”, ocupando “os menos capazes” e, ao mesmo tempo, contendo “a demanda por educação superior em limites mais estreitos” (ROMANELLI, 2009, p. 235).

A medida, todavia, deparava-se com vários obstáculos. Primeiro, os altos custos, tanto para o Estado, como para a iniciativa privada, para dotar os cursos de infraestrutura adequada e contratar pessoal especializado; isso provocava, o mais das vezes, ofertas





precárias (ZIBAS, 2005). Segundo, a dicotomia de conteúdos num mesmo curso, pois, como constatou Zibas (2005), os conhecimentos ditos acadêmicos (preparatórios ao ingresso no ensino superior) e técnicos (profissionalizante) eram ministrados separadamente e de forma sobreposta. Terceiro, a resistência das classes altas e médias, desinteressadas da profissionalização precoce e desejosas de uma educação preparatória de qualidade a fim de lograr aprovação no seletivo ensino superior.

Frente a tais dificuldades, a profissionalização compulsória teve vida curta. Já no início dos anos oitenta, a Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, tornaria a profissionalização opcional. Nos termos do § 2º do art. 1º: “À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, *a critério do estabelecimento de ensino*” (grifo nosso) ainda que mantendo a prerrogativa, tanto do profissionalizante quanto do propedêutico, de credenciar para ingresso nos cursos superiores. Passava a vigorar, em nível médio, uma oferta dirigida à formação geral e outra que, além da formação geral, habilitaria para o exercício de uma profissão em nível médio. Assim, reacendiam-se velhos impasses ou disputas em torno da configuração da educação profissional que a colocavam como uma das muitas questões a requerer ação estatal no retorno do país à democracia.

3 A política de Educação Profissional no período democrático inaugurado em 1985

A redemocratização do país, no final dos anos oitenta, confere à educação, na Carta Magna, a condição de um dos direitos sociais (art. 6º) tendo em vista o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” — cap. III, art. 205 (BRASIL, 1988). Inaugurava-se, a partir daí, uma nova fase da educação brasileira.

A legislação infraconstitucional, consubstanciada na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases

6 Texto original da LDBN (BRASIL, 1996).





da Educação Nacional – estabeleceu os parâmetros e modos de efetivação do direito e de suas determinações. A educação escolar, consoante seu art. 21, passou a compreender níveis e modalidades de ensino. Entre os níveis estão “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior”. As modalidades são vinculadas aos diferentes níveis, estando entre elas a educação profissional normatizada por capítulo específico (cap. III, art. 39 a 42 de Lei n. 9.394/1996).

A nova legislação incluiu o ensino médio na educação básica e atribuiu-lhe a função formativa, compreendendo, conforme definido no art. 35: o prosseguimento dos estudos (inciso I) e a preparação básica para o trabalho (inciso II) e para a cidadania (incisos III e IV). Desse modo, a preparação geral para o trabalho associava-se à formação geral, compreendendo, conforme Parecer CNE/CEB n. 15/1998, “os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica” (BRASIL, 1998). “Pela primeira vez”, assinala Namo de Mello (1999, p 163), “uma lei de educação não diz que o ensino profissional vincula-se ao trabalho, mas que toda a educação escolar será vinculada ao trabalho e à prática social [...]”.

A educação profissional, que até então cumpria a função formativa para o trabalho, desenvolvendo-se no nível médio junto com o secundário através do segundo grau profissionalizante (Lei n. 5.692/1971), assume a função de habilitação para profissões específicas. Essa, delineada em vários artigos (36 e do 39 ao 42) a ser desenvolvida, conforme art. 39, “articulada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” cuja missão seria o “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”⁶ (BRASIL, 1996). Assim, preparação para o trabalho e habilitação profissional passa, consoante a LDBN/1996, a ser concebidas e tratadas como distintas, ainda que articuladas, ocupando lugar diferenciado na organização da educação nacional.

Os dispositivos pertinentes à educação profissional foram regulamentados em 1997 pelo Decreto n. 2.208/97. Este, no art.





5º, estabelece: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Assim, reafirma o estabelecido na legislação infraconstitucional, tratando ensino médio e educação profissional como cursos diferenciados, a serem desenvolvidos em articulação ou não.

Os objetivos da educação profissional, segundo o Decreto n. 2.208, de 1997 seriam:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

A regulamentação adequava à formação profissional de trabalhadores, nos diversos níveis, às determinações da Lei da Educação Nacional vigente. Esta, no nível técnico, conforme o art.8º, §1º do Decreto n. 2.208/97, teria os currículos estruturados em disciplinas, com a possibilidade de agrupamento sob a forma de módulos, que, para efeito de qualificação profissional, poderiam assumir caráter de terminalidade, com direito à certificação ao final de cada um deles. Isso facilitava a inserção ou reinserção de trabalhadores no mundo do trabalho, oferecendo a vantagem de saídas intermediárias além de garantir a necessária flexibilidade dos currículos, sobremaneira importante, num contexto de rápidas transformações.

A estas vantagens, somavam-se as seguintes: garantia aos jovens que desejassem realizar a formação profissional a





possibilidade de fazê-lo, ao tempo em que cursassem o médio ou apenas posteriormente, quando concluíssem; encerrava a dualidade estrutural na qual a educação média variava entre propedêutica e profissionalizante; e autorizava as escolas técnicas e instituições especializadas a focarem sua oferta na educação profissional, deixando de assumir a dupla missão de oferta propedêutica acadêmica e oferta profissionalizante imposta pelo Decreto n. 5.692/71, através do segundo grau profissionalizante.

O modelo de formação profissional do Decreto n. 2.208/1997, portanto, resolvia distorções históricas, como: a dualidade no ensino médio que gerava um sistema discriminatório; a oferta da educação propedêutica por escolas técnicas, o que vinha provocando sua deriva acadêmica; e respondia às demandas atuais postas à formação dos técnicos. Todavia, deparava-se com, também históricas, oposições a qualquer preparação de mão de obra voltada para a inserção no mercado.

Para os opositores, a educação profissionalizante, como complementar à educação básica, assumia “o ideário pedagógico do capital ou do mercado”, representando uma profunda regressão, e restabelecia o dualismo entre educação e trabalho, ferindo os princípios da politécnica (FRIGOTTO, CIAVATA, RAMOS, 2005, p. 13).

Assim, lutaram por sua revogação durante todo o governo FHC. Demandavam uma nova regulamentação, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1.088), mais coerente “com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira”. Em 2003, tão logo ascendeu ao poder um governo com o qual esses grupos mantinham vinculação, o Ministério da Educação organizou o **Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas**.

O evento contou com a participação de diferentes setores interessados na temática, dentre os quais, grupos de intelectuais, instituições e movimentos sociais. Segundo consta na introdução do texto intitulado **Documento-Base**, o movimento principal que o impulsionava era a discussão “de concepções, experiências, problemas e propostas”, inclusive aquelas que implicassem “em





mudanças nos instrumentos jurídicos para a área, tendo em vista a implementação de uma política pública de educação coerente com as diretrizes de um novo Projeto de Desenvolvimento Nacional” (BRASIL, s.d, p. 13).

O foco foi o modelo de educação concebido no Decreto n. 2.208/1997 e os atos decorrentes, como as Portarias do MEC n. 646/97 e 1.005/97, sendo este, diz o documento, “o cerne dos problemas apontados” (BRASIL, s.d., p. 60). As posições não eram consensuais, mas, seguindo o **Documento-Base**, requeria-se:

[...] reestruturação da Educação Profissional, estruturando-a como um sistema educacional, que considere o processo em curso nas diversas redes: nos CEFETs, nas escolas técnicas e agrotécnicas federais e estaduais, privadas e comunitárias, recuperando o poder normativo da LDB como lei ordinária, particularmente em relação ao ensino médio (artigos 22, 35 e 36) e à educação profissional (artigos 39 a 42) (BRASIL, s.d., p. 79).

Especificamente, em relação ao Decreto n. 2.208/97, propunham que fossem revistos: “os artigos 3º e 4º que tratam da nomenclatura e da regulamentação do nível básico dos cursos de EP”; “o artigo 5º, retirando-se ‘independente do ensino médio’ para permitir o ensino integrado entre o Ensino Médio e a EP, nas escolas que o desejarem” (BRASIL, s.d., p. 79).

Em 2004, o governo, por meio do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, promoveu mudanças na educação profissional, revogando a regulamentação de 1997 e restabelecendo integração curricular dos ensinos médio e técnico, mas admitindo outras formas de educação profissional, inclusive, sem vínculos com o ensino médio, como a modular. Em relação ao primeiro aspecto, o art. 4º, §1º estabelece as seguintes formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio,





na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso []; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Já em relação ao segundo, diz o art. 6º:

Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento (BRASIL, 2004).

Passavam a figurar, portanto, dois modelos de educação profissional técnica: um em que é integrada ao ensino médio, constituindo um mesmo curso, e outro em que é uma etapa formativa própria, como no decreto anterior. Por conseguinte, a divisa entre as duas regulamentações situa-se, especificamente, no retorno da integração da educação profissional ao ensino médio.

O modelo seria incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação com a alteração determinada pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Esta tinha como finalidade “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008). No âmbito da educação profissional técnica de nível médio, incorporou as modificações estabelecidas no Decreto n. 5.154/2004, suprimindo, para tanto, itens da LDB original e inserindo novos, dentre os quais a Seção IV-A “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” na VI Seção “Do Ensino Médio”.

O novo item não apenas ratifica as mudanças na organização e oferta da educação profissional promovidas durante o governo





Lula, com alterações no conteúdo do texto da Lei de Diretrizes aprovado em 1996, como introduz a forma integrada da educação profissional com o ensino médio no capítulo que trata da Educação Básica. Portanto, vai além do estabelecido pelo Decreto n. 5.154/2004 – regulamentação da educação profissional: promove alterações na educação básica, em seu último nível, instituindo a educação profissional integrada ao ensino médio.

4 Sentidos dos (des)sentidos – esboço de uma análise sobre as dificuldades de institucionalização da Educação Profissional

Os modelos de educação profissional de nível médio concebidos nos governos de FHC e Lula vinculam-se a distintas concepções político-ideológicas em torno da relação entre ensino médio e educação profissional que, por seu turno, fundamentam-se em modelos e projetos diferentes de sociedade e de Estado. Cada grupo, dependendo da posição ocupada em cada governo, tentou impingir, através de dispositivos legais, um modo de organização da educação profissional. Nenhum, contudo, tem conseguido impor seu modelo, denotando, por um lado, ausência de hegemonia de ambos e, por outro, que este é um campo em estruturação, isto é, que ainda não é capaz de definir e impor seus princípios, definições, regulamentos e organização (BOURDIEU, 2005).

As alterações de 2008, todavia, denotam o avanço de um grupo e, em correlação, o enfraquecimento do outro. Fundamentalmente, evidenciam as inter-relações das políticas públicas com os processos políticos, nos quais estão envolvidos “constelações de atores, as condições de interesse em cada situação e as orientações valorativas” (FREY, 2000, p. 220). Neste contexto, são os programas públicos resultantes de disputas e, conseqüentemente, da capacidade de influência de um grupo sobre as decisões públicas que, por seu turno, dependem da capacidade de mobilização e estratégia dos atores, como também do comportamento das instituições frente a eles (HALL; TAYLOR, 2003).

Tem-se, assim, que não apenas os grupos distinguiram-se em suas concepções e interesses, como também os governos, em





particular o Ministério da Educação, adotavam posições diferentes em relação a eles. Isso, conforme Rothstein (1998), pode, inclusive, face à necessidade ou desejo de alcançar consensos, resultar em programas com objetivos contraditórios, como os que parecem compor a política de educação profissional técnica de nível médio, que possui uma oferta dividida entre o modelo integrado de educação profissional com educação propedêutica e o modelo em que essas formações estão desconectadas.

5 Conclusão

A legislação educacional para o ensino técnico tem se diversificado ao longo dos pouco mais de cem anos de sua institucionalização, integrando ora as medidas assistenciais dirigidas às classes desfavorecidas, ora a preparação para o trabalho, ora sendo também etapa preparatória para acesso ao ensino superior. Expressam as disputas e requerimentos dos grupos sociais em torno do seu delineamento e, principalmente, de seu papel no contexto social.

No Estado varguista, instituiu-se dentro de uma política dual (propedêutico e profissionalizante), como parte da educação média, e dentro de uma estratégia de estratificação da sociedade; na democracia de 1946 a 1963, flexibilizou-se o seu formato, aproximando-o do secundário propedêutico, visando reduzir as distinções nas suas prerrogativas; no regime militar de 1964, ensino técnico e secundário primeiro passam a ser um mesmo curso, sob interesse do Estado militar, depois, diante das pressões de grupos da sociedade, são separados restabelecendo-se a dualidade, ainda que com as prerrogativas inauguradas anteriormente.

Nas duas últimas décadas, as versões foram:

- Educação profissional independente do ensino médio (Lei n. 2.208/1997) no governo de feição social-democrata de FHC;
- Vários modelos de educação profissional, independente e integrada ao ensino médio (Lei n. 5.154/2004), na administração de centro-esquerda.

Ao que parece, o Decreto n. 5.154/2004 e mesmo a Lei n.





11.741/2008, ao acomodar as concepções e interesses distintos de educação profissional média, delineiam uma política que compromete a própria identidade dessa formação e retiram ou, pelo menos, obscurecem o sentido da integração. Isso sem considerar os efeitos sobre o ensino médio, em que vigoram duas modalidades — integrada e propedêutica — o que equivale a restabelecer a histórica dualidade na educação básica.

Evidencia-se, assim, que a educação profissional técnica assume diferentes formas e funções no quadro da educação nacional, nos diferentes períodos políticos, configurando-se ora como independente e distinta da educação propedêutica de nível médio, ora partilhando a função de preparação para continuidade dos estudos, ora assumindo uma e outra possibilidade. Os modelos vigentes atualmente — independente e integrado ao ensino médio — resultam de concepções e interesses distintos em relação à educação profissional acatadas pelo governo na tentativa de alcançar consenso, evidenciando a interdependência entre as estruturas políticas e exercício do poder e as definições na política educacional.

A educação média, portanto, apesar dos seus mais de 100 anos de instituição ainda não encontrou as condições favoráveis para erigir-se como universo autônomo de formação. É possível que isso dependa da construção de outro modo de percepção do trabalho, mais como uma condição básica e fundamental de toda a vida humana e fonte mesma de criação do próprio homem e menos como fator de desqualificação e desprestígio.

Referências

BOURDIEU, Pierre. A institucionalização da anomia. In: _____. **O poder simbólico**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 255-280.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas** (Anais). Brasília, s.d.

_____. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos estados da República Escolas de Aprendiz e Artífices, para ensino profissional primário gratuito. Presidência





da República, 1909. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 09 set. 2010.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934.** Presidência da República. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em dez. 2010.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937.** Presidência da República. 1937. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acesso em nov. 2010.

_____. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre a nova estrutura curricular e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Presidência da República. 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3552.htm>. Acesso em jan. de 2011.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em jan. de 2011.

_____. **Lei n. 5.692 de 11 de Agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República. 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em jan. de 2011.

_____. **Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Presidência da República. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em jan. de 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em dez. de 2001.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em jan. de 2011.

_____. **Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em jun. de 2009.





_____. **Parecer CNE/CEB 15/98**, aprovado em 01 de julho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf> Acesso em jan.de 2011.

_____. **Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República. 2004. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em jun. de 2010.

_____. **Lei 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Presidência da República. 2008. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em jun. de 2010.

CASTRO. **Educação Brasileira** - consertos e remendos. Nova ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. R. As três versões do neo-institucionalismo. São Paulo, **Lua Nova**, n. 58, p. 193-223, 2003.

IANNI, Otávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

MELLO, Guiomar Namó de. Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida. **Revista Ibero Americana**. Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. n. 20, maio, 1999.





MELLO, Marcus André B. C. Interesses, atores e ação estratégica na formação de políticas sociais: a não política da casa popular 1946/1947. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 15, ano 6. São Paulo: Edições Vértice, 1991. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/porta/publicacoes/.../rbc15_05.htm>. Acesso em jun. de 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ROTHSTEIN, Bo. **Just institutions matter**: the moral and political logic of the universal welfare state. Cambridge: University Press, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra, 2000.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005.





PEDAGOGIA DA CIDADANIDADE: Um olhar sobre a produção de subjetividades na / pela escola

Maria Mavanier Assis Siquara¹

Nelcida Maria Cearon²

Resumo

O texto apresenta uma discussão sobre a temática Pedagogia da cidadanidade: um olhar sobre a produção de subjetividades na/pela escola. Objetiva abrir debate sobre a formação de subjetividades e de cidadania governável a partir de alguns dispositivos institucionais no contexto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e das instituições de educação básica na região do extremo sul do estado. As reflexões expressas são parte de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida junto aos estagiários do Curso de Pedagogia do Campus X /UNEB. Também é resultado de estudos em andamento no Doutorado de Educação. A referência teórica que ancora as idéias aqui descritas fundamenta-se nos pontos de vista de Silvia Grinberg (2008), Michel Foucault (2002, 2005), Tomaz Tadeu da Silva (1992, 1994) e Jennifer M. Gore (1994), Corazza (2001) dentre outros. No curso das reflexões, discute-se a noção de educação institucional e as relações de poder-conhecimento na formação de subjetividades como cidadania governável na/pela escola. Para a análise de dados tomamos registros de falas de educandos de uma turma do 4º ano do ensino fundamental público, colhidas durante a experiência de estágio supervisionado no curso de Pedagogia do Campus X/UNEB, na modalidade ensino com pesquisa. Como resultado parcial é possível inferir que a formação trabalhada pela instituição escola, desde os anos iniciais, sustentada nos currículos, nos procedimentos

Recebido em: julho/2010 - Aceito em: fevereiro/2012

1 Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB – Bahia e Doutoranda em Educação pela UDE – Montevideu-Uruguay. E-mail: mavanis@uol.com.br

2 Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Bahia e Doutoranda em Educação pela UDE – Montevideu-Uruguay. E-mail: cearonster@gmail.com





normativos e práticas educativas impositivas, exercem influência significativa na construção da subjetividade. Em certa medida, essas práticas conformam um tipo de cidadania governável, um sujeito moral adaptável à sociedade em curso.

Palavras-chave: Formação de subjetividade. Cidadanidade governável. Instituição escolar.

Abstract

This paper presents a discussion about citizenship Pedagogy: a look at subjectivities production in/by school. It aims at debating about subjectivities creation and governable citizenship through some institutional devices in the context of State University of Bahia – SUB and Elementary School in most southern region of Bahia State. The presented reflections are part of a research which has been developed together with the student-teacher of Pedagogy Course at SUB/Campus X. It is also result of ongoing studies for a Doctorate in Education. The theoretical background in which it is based takes into account the studies of Silvia Grinberg (2008), Michel Foucault (2002, 2005), Tomaz Tadeu da Silva (1992, 1994) e Jennifer M. Gore (1994), Corazza (2001) among others. Along the reflections, the concept of institutional education is discussed as well as the knowledge-power relations in subjectivities formation such as governable citizenship in/by school. Registers of 4th graders from an Elementary Public School are taken for the analysis, which were chosen during the practicum experience of Pedagogy Course SUB/Campus X, in the modality of teaching with research. As a partial result it is possible to infer that the formation provided by school institution, since the early years, based on curricula, on prescribed procedures and on imposed educational practices, exert meaningful influence in subjectivity construction. In a certain way, such practices conform with a kind of governable citizenship, a moral subject who is adaptable to the ongoing society.

Keywords: Subjectivity formation. Citizenship governable. School institution.





Primeiras palavras...

Este texto apresenta uma breve reflexão sobre a temática Pedagogia da cidadanidade³: um olhar sobre a produção de subjetividades na/pela escola. Com este trabalho pretende-se abrir o debate sobre o tema da formação de subjetividades e de cidadania governável nos cursos de formação de educadores no contexto da Universidade do Estado da Bahia - UNEB e instituições da educação básica do extremo sul da Bahia.

A discussão aqui expressa é parte de uma pesquisa junto à prática de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia e também de estudos em andamento no Doutorado em Educação.

Inicia-se a partir da noção de educação institucional, seu papel na formação de subjetividades, como cidadania governável e por último a visão de possibilidade de geração “do novo” no que toca às relações de poder-conhecimento e novas formas de *subjetivação* de indivíduos e/ou de grupos.

Partimos da visão de Grinberg (2008), quando em suas pesquisas, aponta para a particularidade da educação em se constituir como “promessa”, uma vez que os efeitos não podem ser percebidos em curto prazo. Ao longo dos anos de formação, as pessoas são transformadas em sujeitos, com a aquisição das condições necessárias à sua integração no mundo da cultura. Essa formação acontece no encontro com o “outro” em condições de guiar, de conduzir, indicar o norte a seguir. Assim, por meio da formação institucional uma sociedade aplica suas forças buscando impor e dominar a força de outros, dos que chegam ao mundo e, por não serem ainda *codificados* ou *classificados*, necessitam ser dirigidos. Dessa forma, concordando com a autora, a formação busca reduzir o campo das possibilidades e do provável, uma vez que a educação pode ser entendida como a ação de uma vontade (docente) sobre outras, definidas como discentes.

3 Significado explicitado por Corazza (2001) que denota o modo de subjetivação do infantil- moral-cidadão, circunscrito ao currículo nacional como forma de governo do cidadão pela sujeição à racionalidade neoliberal.





Pela experiência em educação superior pública estatal, temos observado que, em certa medida, é lugar comum, principalmente nos cursos de formação de educadores se ouvirem comentários sobre a falta de projetos individuais, dos discentes, em relação ao futuro, no que diz respeito à participação desses estudantes nos processos de intervenção social nas comunidades das quais fazem parte. Na ótica da Instituição, quando muito, os estudantes se animam a elaborar propostas e projetos quando mobilizados pelos seus professores. O que nos parece é que a escola como instituição social, mais dirige o seu olhar para a necessidade de conformar, conduzir as expectativas e esperanças dos alunos e alunas ao exercício de um papel social e de uma profissão desde a perspectiva individual e/ou coletiva que seja “útil” à sociedade em que se vive. Logo, a “utilidade” e as finalidades também estão desde muito cedo, demarcadas pelo “outro” - a instituição educativa formadora desses sujeitos.

2 A produção de subjetividades na/pela escola

O modo de produção de subjetividades instiga-nos a compreender a relação de saber-poder funcionando não apenas no contexto das pedagogias manifestas em discursos político-educacionais, mas como visões sociais e práticas institucionais específicas, impressas nas relações disciplinares de processos de práticas de ensino escolar em uso. Embora não sendo a educação a única prática de produção da subjetividade, na visão de Grinberg (2088, p. 88) esta é central na formação dos sujeitos, afirmando:

[...] la educación ocupa un lugar central en estas prácticas, e tanto ella supone la producción de la subjetividad, y ha tenido y tiene un papel fundamental en el espacio de las coordenadas, de los procesos y prácticas sociales a través de las que esa subjetividad es formada.

Assim, para a autora, a subjetividade é formada no contexto das práticas sociais, dentre as quais a educação escolar tem um papel preponderante, e por isso mesmo, esta tem sido chamada a formar cidadãos a partir das tarefas que se pressupõem que cada sujeito deva





desenvolver no corpo social. Neste sentido, é igualmente importante, perceber a função dos dispositivos institucionais escolares, como currículo, regulamentos e regras de comportamentos, pelos quais se revelam a relação de saber-poder que desde a infância se começa a engendrar condutas, fazer uma cidadania governável, que, em certo sentido, estão assentadas nas formações discursivas de progresso e de avanço social das comunidades a partir das demandas sociais.

A nosso ver o modo de organização do conhecimento escolar sustentado pelo aparato institucional mais parece responder à qualidade circunscrita aos efeitos de verdades jurídico-político-normativas oriundos dos sistemas escolares que pela prática implícita ou explícita instituem modos de regulação de identidades sociais.

Assim, tomando o currículo, como exemplo, observa-se que se normaliza a formação de “cidadania” estendida a crianças, adolescentes, jovens e adultos como um *dispositivo pedagógico*⁴ que tende a ser uniformizador e hegemônico, pelo chamado “currículo em ação” em nossas escolas – aquele que representa o estatuto da prática de ensino-instrumento institucional que regula as ações educativas da/na escola e que pode ser tomado como modo de regulação e produção de um tipo, ou tipos de sujeitos que nesse processo se inscrevem.

Nessa reflexão, apoiamo-nos na discussão de dispositivos institucionais sob o ponto de vista da pesquisadora Grinberg (2008, p. 88) quando afirma:

[...] la articulación de prácticas discursivas y no discursivas que, en tanto tales, configuran las superficies en las que esas subjetividades se inscriben y transmiten. En cierta medida puede pensarse como un territorio de inscripciones múltiples, como un campo de relaciones de fuerzas, de juego de voluntades que producen y crean unos territorios a la vez que desterritorializan otros. En suma, todo un juego de relaciones de poder, como voluntad productora que abre y cierra posibilidades.

4 A noção de dispositivo pedagógico descrita por Grinberg(2008) está relacionada a “um conjunto de prácticas y saberes que se articulan y se enlazan y afectan, producen efectos, funcionan y hacen funcionar constituyendo todo un campo, un juego de relaciones de fuerza; en suma, dispositivos de producción de la subjetividad”(p. 91).





Para Foucault (2001) a noção de dispositivo remete à formação histórica, que se implicam discursos, instituições, configurações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, entre outras.

Nessa rede de significação são considerados o dito e o não dito, como mecanismos dos “dispositivos institucionais” que fluem como num jogo, pelo qual se estabelecem mudanças e finalidades situadas em dado contexto histórico-cultural.

Diante desse perfil emerge uma lógica de governo a partir do interesse visado. A conduta é dirigida sem que o sujeito se aperceba do caminho a que está sendo levado e, se se aperceber, pensa que é o “melhor” para si.

Observamos que esse modo de subjetivação, tendo como dispositivo institucional, aqui em relevo, a prática curricular em uso, como um tipo de pedagogia ou campo de estratégias em luta, ultrapassa a dimensão linguística, implicando-se num *régime* de signos, mas sempre preso a um agenciamento ou uma organização de poder num intrincado jogo de forças. Nesta perspectiva, adverte Grinberg (2008) que a subjetivação refere-se menos à linguagem e suas propriedades internas, do que como práticas, que estão localizadas em espaços particulares e se realizam através de procedimentos particulares.

Desse modo, a instituição escola, mediante o currículo e as práticas educativas que dele derivam, se constitui em um campo de luta, de relações de forças que afetam e produzem efeitos, em um campo particular de produção da subjetividade. Ou seja, nas instituições, pelo processo de subjetivação que nelas se encaminha, ocorrem efeitos de composição de forças e de práticas pedagógicas formadoras de cidadãos. Seres capazes de transformarem a si mesmos - sujeitos de suas próprias práticas - ou também se sujeitarem às práticas de outros indivíduos, grupos, que incidem sobre si mesmos. Dessa maneira se dão aqui as diversas práticas de governo e autogoverno da conduta humana.





3 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs como dispositivos pedagógicos de cidadanidade

É importante pensar que os *dispositivos pedagógicos* como conjunto de práticas e saberes revelados, não estão desvinculados das práticas sociais neoliberais, nem da economia capitalista, da lógica cultural de produção de mercadorias e do progresso dos empreendimentos comerciais/industriais que, por sua vez, numa rede de “comunicações” e formas de relações, também produzem uma *educação-mercado* e um sujeito para se adequar a viver no e com o mercado. Disseminada como se fosse a única forma de sobrevivência humana, essas práticas, de alguma maneira, são instituídas como dispositivos de *cidadanidade*, como alvo de governo desde a infância e a adolescência. Essa racionalidade global, neoliberal funciona como efeito de extensão de cidadania a todos. Nessa ótica, sob ponto de vista de Corazza (2001, p. 87) o governo de Estado também opera pelo currículo nacional intentando fazê-lo funcionar como “um grande conjunto maquinico de regulação pública da moralidade, que age na sociedade, na escola e na própria subjetividade” desde a educação infantil, estendendo-se até a superior.

Assim, as ideias e procedimentos pedagógicos desenvolvidos pelo currículo em sala de aula, pelos objetivos definidos, pelos conteúdos selecionados e prescritos e por significados que vão sendo controlados e produzidos pela cultura escolar, inscrevem uma cidadanidade que vai se forjando desde a mais tenra idade e se formando “consciências” condutoras do social-moral. Nessa perspectiva, tomamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como orientadores da organização do trabalho pedagógico e da cultura escolar em ação, os quais vêm sendo absorvidos sem muita discussão, como proposta “natural” para padronização da formação escolar que se vai incorporando ao cotidiano, como facilitação da mobilidade entre os estudantes da educação básica de diferentes e distantes regiões brasileiras.

Nesse percurso, Corazza (2001, p. 89) revela que:





Os PCNs constituem-se em um código moralizante e em um sistema normalizador, cuja forma tecnológica estabelece mecanismos, espaços e tempos para agir sobre as condutas [] Espalhando poderes legais, práticas de julgamento e pautas de normalização, essas tecnologias humanas, psicomorais fazem com que os infantis produzam verdades sobre si mesmos, ativem a identificação consigo [e desse modo são prefigurados psicomoralmente].

Do trabalho com crianças de 4º ano do ensino fundamental mediante o Estágio Curricular do Curso de Pedagogia na escola pública, da região do extremo sul da Bahia, sede do Campus X da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, onde trabalhamos, extraímos alguns textos/falas de crianças, que consideramos importante no corpo deste trabalho. Nos textos, impressiona-nos a leitura que crianças e pré-adolescentes fazem sobre o valor da escola em suas vidas e de algumas condições de ensino escolar. Nestas falas mais parece emergir a voz do “outro”, o “sujeito-instituição”, representando-se no discurso produzido e nas identificações e sentimentos das crianças quando se referem à escola. Embora se perceba certa desconfiança implícita aos “efeitos de verdade” proclamados em seus ditos, é possível compreender a influência da instituição em suas vidas conformadas às expectativas da sociedade, do Estado e da escola como instituição educativa formadora.

Nesse estudo tomam-se alguns registros feitos pelas crianças, no período do trabalho de Estágio do Curso de Pedagogia, na modalidade pesquisa – intervenção, 2009:

A (aluno) 1-

O melhor lugar pra gente é está na escola, não na rua. Oferece livros pra gente usar. Nossos pais não compra os livros da gente. O governo oferece. Não precisa nem usar uniforme, a escola deixa entrar. Agente vem simples mesmo, até de chinelo pode entrar na nossa escola. Ta tudo bom. A merenda escolar é boa. Só os livros de estorinhas são os mesmos, as histórias são sempre iguais, uns já tão rasgados. A escola pede paciência. Todo mundo quer aprender a ler. Não é isso que a gente vem buscar na escola? na casa, na rua, todos diz isso pra nós.





A - 2

A escola é boa. Nossos professores faz de tudo pra gente aprender. Acho que eles ganham mal. A cidade tem muitos problemas e muita gente pobre. Ruim é que na escola não tem computador. Em algumas já tem. Se quisesse compravam pra todos. Não é todo dia que a gente gosta de está aqui. Mas a escola é boa. E é de graça. Tem cadeiras boas.

A - 3

Os pais podem ajudar mais na escola. A comunidade também pode. Mas também tem muitos pais sem emprego e é pobre mesmo. O meu se chamar ele vem pintar a escola, arrumar as cadeiras quebradas, melhorar os buracos do chão. Mas tem que pagar um pouco. Ele não pode ficar sem dinheiro nenhum. Todo mundo tem que ajudar nossa escola a melhorar.

As inscrições de suas falas permitem-nos notar certa “aquiescência”, “compreensão”, “tolerância” ao tipo de escola que se tem, todavia há indícios de problemas apontados acerca das condições de trabalho pedagógico, do aprendizado e das instalações físicas da escola. Essa conduta indica-nos o quanto a escola como espaço educativo contribui, desde muito cedo para a construção de identidades sociais. A instituição escolar como um corpo de dispositivos particulares, em certa medida promove diferentes formas de “tecnologias do eu” pelas estratégias e procedimentos nela e por ela produzidos, mediante a concretude de sua função social nas comunidades em que se insere.

Observa-se, nessa análise, que as práticas curriculares como dispositivos da cultura escolar assujeita o infantil ao Estado brasileiro, aos fins educativos prescritos pela escola e aos professores pela regulação, dependência e modos de transmissão de valores consagrados pela sociedade neoliberal, com o objetivo de controlar as subjetividades dos sujeitos de modo que o infantil é assujeitado por meio de “jogos de verdades” inscritos na cultura escolar, subordinada ao currículo nacional.





Assim é que o Estado passa a corrigir, conduzir, guiar e moldar a conduta do infantil na escola e na sociedade. Os registros dos educandos revelam ainda que é na prática educativa de sala de aula que o sujeito infantil aprende os critérios para realizar seu julgamento moral, onde também são moldadas suas condutas mediante a transmissão de regras morais que ao serem internalizadas, os infantis seguem estas regras ditadas por outros e re-agem não autonomamente. Desta forma suas subjetividades acabam sendo reguladas pelo Ministério da Educação que produz o governo do infantil-cidadão da democracia neoliberal (CORAZZA, 2001). Nisso consiste a prática de formação da cidadania imposta pelos governantes d'alma dos infantis.

Sob o ponto de vista dessa autora o currículo nacional funciona como um dispositivo que incorpora a educação, a pedagogia e as técnicas da racionalidade de governo neoliberal, como um dispositivo que conforma moralmente o infantil.

Esse processo de "cidadanidade" revela que pela configuração da vida capitalista, da conformação das sociedades de massa, em certa medida forja a existência com as estratégias de sua lógica. Nesse sentido, Grinberg (2008, p. 92), afirma:

El sistema capitalista penetra mucho más profundamente en nuestra existencia. Tal como se instaura en siglo XIX, este régimen se vio obligado a elaborar un conjunto de técnicas políticas, técnicas de poder por las que el hombre se encuentra ligado al trabajo, por las que el cuerpo y el tiempo de los hombres se convierten en tiempo de trabajo y fuerza de trabajo y pueden ser efectivamente utilizados para transformarse en plus-ganancia... La ligazón del hombre con el trabajo es sintética, política.

Os dispositivos de disciplinamento convertem as instituições societárias, em particular a escola, como instrumento para ordenar a vida, como estratégia de classificação e formação dos indivíduos, de fazer produtiva a força de trabalho, representando-se como poder atuante sobre a vida das pessoas. Nessa direção, somos obrigadas a repensar: com quais finalidades se instituem formas reguladoras de condutas individuais e de grupos societários na e





pela escola? Faz-se necessário pensar sobre o sentido de governo da população, mediado pela escola, desde a mais tenra idade - a infância, uma vez que pela cultura escolar desenvolvida é possível adaptar os indivíduos às situações de desigualdades, de privações e de sofrimento, fazendo-os pensar que são os construtores de sua própria sorte, que é preciso esperar situações existenciais propícias e oportunas para a produção de mudanças que melhorem a vida de todos e todas.

Retomando o ponto de vista de Gore (1994) seguindo a discussão do tema do poder em Foucault (2002) explicita que o poder nas instituições, incluindo a escola, é “disciplinar, exercido de forma invisível por meio das tecnologias normalizadoras do eu” (p. 12). Para a autora, na concepção do filósofo francês, o poder disciplinar se exerce tornando-se invisível, ao contrário de como era concebido tradicionalmente, em que o poder era visto, perceptível e explícito. Chama a atenção ainda para a “necessidade de reconsiderar alguns de nossos pressupostos sobre escolarização e de olhar de forma renovada e mais atenta para as ‘micropráticas’ do poder nas instituições educacionais” (p. 12) e assim, perceber quais as formas ou técnicas utilizadas para dirigir as condutas dos indivíduos. A seu ver, o pensador francês ao analisar a questão do poder remete às formas pelas quais a conduta dos indivíduos e de grupos poderá ser dirigida, não apenas por estruturas políticas ou de administração dos Estados, mas por outras formas “sutis” de relações sociais estabelecidas nas instâncias das instituições.

Interessa-nos, neste momento, como educadoras, refletir a partir dos autores mencionados, como esta noção de poder disciplinar age no contexto da educação escolar. Embora Foucault (2001) não apresente uma análise detalhada das escolas como instituições sociais, no entanto, a rede de relações de poder como micropráticas exercem um papel no crescimento do poder disciplinar, incluso a escola. Chega a estabelecer semelhanças entre as prisões, as fábricas, os quartéis, os hospitais e a escola, no que se referem à estrutura física dos edifícios, aos mecanismos de punição e de trabalho. É importante perceber que o foco dos seus estudos são os mecanismos que constroem instituições e experiências institucionais e não sobre as pessoas no interior dessas instituições.





Pelo ponto de vista de Gore (1994, p. 14), na instituição escola, “o processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes com respeito às questões do saber” (p. 13). E é esta relação que define qual saber é válido e quem produz este saber. Assim, de algum modo, “a pedagogia se baseia em técnicas particulares de governo” (p. 14), produz e reproduz regras e práticas em diferentes momentos. Afirmar ainda:

A pedagogia tem enfatizado o autodisciplinamento, pelo qual os estudantes devem conservar a si e aos outros sob controle. [] Em muitas salas de aulas, os estudantes depressa aprendem a levantar suas mãos antes de falar em classe, a conservar seus olhos sobre seu trabalho durante um teste, a conservar seus olhos no professor, a dar aparência de estar escutando quando o professor está dando instruções, a permanecer em suas carteiras. Podemos dizer que as pedagogias produzem regimes corporais políticos particulares. [] As pedagogias, nessa análise, funcionam como regimes de verdade. As relações disciplinares de poder-saber são fundamentais aos processos da pedagogia (1994, 14).

Adverte que essas tecnologias do eu corporal podem também ser entendidas como manifestações do eu mental, definindo a forma das pessoas se identificarem a si mesmas, estabelecendo assim, um *régime* de verdade. Para Foucault (2002), as relações disciplinares de poder-saber, sejam elas autoimpostas ou impostas pelos professores, ou impostas sobre os professores são fundamentais aos processos da pedagogia corporal.

Para esse pensador, uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática de ensino não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica sua eficiência. Aponta que a sociedade contemporânea permanece assentada no tríplice aspecto – vigilância, controle e correção – como características fundamentais das relações de poder que existem em nossa sociedade, e por isso mesmo, pode-se atribuir a ela a significação do caráter de sociedade disciplinar.

Neste percurso, Gore (1994), adverte que o mecanismo de poder-saber não funciona apenas em relação a pedagogias





defendidas em discursos educacionais, isto é, em relação a visões sociais e práticas institucionais particulares, promulgadas em nome da pedagogia, mas também em relação à pedagogia dos argumentos – o discurso educacional específico. Do ponto de vista de Foucault (1985, p. 95), “é justamente no discurso que vem se articular poder e saber”.

Esse autor adiante argumenta:

[...] Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumentos e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo-... Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro, contraposto (p. 95-96).

Nessa linha de argumentação Gore (1994, p. 15) chama a atenção de que considerar os discursos educacionais dominantes como “regime de verdade”, é perigoso uma vez que:

O discurso é ambíguo... uma forma de poder que circula no campo social e pode ligar-se tanto a estratégia de dominação quanto a estratégias de resistência. Sem ser inteiramente uma fonte de dominação nem de resistência, a pedagogia não está também nem fora do poder nem inteiramente circunscrita por ele. Em vez disso, é ela própria uma arena de luta. Não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência. Afinal, se as relações de poder são dispersas e fragmentadas ao longo do campo social, assim também o deve ser a resistência ao poder.

Com base nas colocações da autora, torna-se imperativo como educadores/as ter um olhar crítico sobre os mecanismos estabelecidos nas instituições educacionais, questionar e aprofundar sobre verdades promulgadas nos discursos pedagógicos, geralmente pelas expressões: dominantes e dominados, repressor e libertador,





inclusão e exclusão. Reportando-nos às escolas onde atuamos, surpreendemo-nos no cotidiano educativo com a facilidade ou superficialidade em pré-classificar as práticas educativas como práticas tradicionais, opressoras ou libertadoras, independente de uma análise dos processos e dos efeitos por elas produzidos. Uma atitude reflexiva em relação as nossas “certezas”, diz Gore (1994, p. 17) “abre possibilidades de mudanças de formas de pensamento”, e por consequência a busca de outras práticas para além da sujeição de indivíduos e/ou grupos.

Nesta discussão vale ainda ressaltar a contribuição de Marshall (1994), sobre a significação de que o poder moderno, “o disciplinar”, permeia toda a sociedade, mas é nas escolas e em outras instituições educacionais que devemos olhar para nossas práticas vividas de ensino e aprendizagem com respeito a relações de poder que podem ser subjugadoras e dominadoras. Certamente elas podem constituir as pessoas que acreditam que são pessoalmente autônomas. Continuando, o autor lembra que, “como profissionais da educação, devemos repensar conceitos educacionais como “autoridade”, “poder”, “disciplina” e “pedagogia” (p. 32).

Por outro lado, importa analisar que pelas salas de aula se entrelaçam uma pluralidade de modos de vida, outras contradições e desigualdades; de traços identitários, que acabam por fazer da escola não apenas um espaço de produção da adaptação, da acomodação, da aquiescência e manutenção de regulações institucionalizadas pelas relações de poder instituídas. Mas, emergem também relações de poder não hierarquizadas que bem podem fermentar um novo caminho para a escola e com a escola diante de suas funções de produção de saberes e de subjetividades.

É igualmente importante destacar a contribuição de Tomaz Tadeu (1992), nesse debate quando diz que nem tudo na educação contribui para reproduzir o existente. “A educação também pode gerar o novo, criar novos elementos, novas relações, gerar resistências que irão produzir situações que não constituem mera repetição” (p. 59). A educação seria, então, ao mesmo tempo, “produção e reprodução, inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição





e ruptura, manutenção e renovação” (p. 59). Assim, para esse autor, é importante perceber não apenas o que a educação faz no sentido de manter a estrutura social de hoje para amanhã, mas, além disso, saber quais processos e ações podem provocar rupturas, mudanças, movimento e transformações, originando estruturas novas, uma nova consciência que nos permite enxergar possibilidades e limites na condição de seres sociais, numa dinâmica em contínuo movimento.

Também nesse horizonte de significação sob o ponto de vista político-estrutural, o educador Paulo Freire (1970, 1974), propõe uma educação cujas práticas pedagógicas promovam a emancipação do “homem-objeto ao homem-sujeito”; uma educação que amplie nas pessoas a capacidade de resistir aos poderes dominantes, de captar os desafios de cada tempo histórico e promover as mudanças de libertação necessárias à construção de uma sociedade também sujeita. Uma educação como prática da liberdade.

É fundamental para a prática pedagógica em sala de aula que professores/as compreendam o relacionamento entre o poder e o conhecimento. Importa aqui observar o ponto de vista de Giroux (1999), quando considera que os sujeitos do conhecimento disciplinar, precisam ser desafiados e re-figurados. Nesta ótica, parece-nos que a prática pedagógica deva assumir as tarefas de criar novos objetos de conhecimento e também debater com profundidade como as desigualdades, o poder e o sofrimento humano estão enraizados nas estruturas institucionais básicas do corpo societário.

Desse modo, o processo pedagógico destinado a desafiar limites existentes e a criar novos conhecimentos requer alunos-sujeitos com os quais se discutam as múltiplas referências que constituem diferentes códigos culturais, experiências e linguagens. De acordo com Giroux (1999, p. 42):

Isso significa educar os alunos para ler esses códigos de uma maneira histórica e crítica e, ao mesmo tempo, aprender os limites desses códigos, incluindo os utilizados por eles para construir suas próprias narrativas e histórias.

Para esse autor, os alunos passam para os reinos dos significados, para os mapas do conhecimento, para as relações





sociais e para os valores que estão sendo cada vez mais negados e reescritos. Assim, o terreno da aprendizagem torna-se intrincadamente ligado aos parâmetros móveis de lugar, identidade, história e poder. Daí que os alunos devam ser desafiados a produzirem histórias orais de suas comunidades e outras questões como material alternativo de currículo referente à sua própria história de vida e das comunidades.

Assim, além de retrair os campos em que o conhecimento é produzido, criam-se condições para que os textos dominantes e subordinados sejam lidos de maneira diferente. Giroux (1999, p. 43) afirma ainda que "Os textos devem ser descentralizados e compreendidos como construções históricas e sociais marcadas pelo peso de várias leituras herdadas e especificadas".

Nessa perspectiva, observa-se que a prática pedagógica em aula com base na "pedagogia de fronteira"⁵, vai de encontro aos currículos totalizantes e práticas que marginalizam as várias culturas e as histórias dos alunos. Desse modo, os alunos teriam "voz e vez" para ler e escrever dentro e contra os códigos culturais existentes. Ao mesmo tempo haveria a possibilidade de criação de novos espaços de se produzir outras formas de conhecimento, subjetividade e identidade. Nesse horizonte abrir-se-iam possibilidades diante das quais importantes realidades sociais e políticas estariam presentificadas no currículo da escola, em vez de marginalizadas, excluídas dele.

No curso do seu pensamento, Giroux (1999) expressa a possibilidade de incorporação no currículo de práticas culturais e sociais que emanam das margens, que refletem as realidades complexas, múltiplas e heterogêneas que constituem as experiências dos alunos, as quais não encontram pontos de referências e nem possibilidades de definição de suas identidades pelos códigos culturais e políticos da cultura escolar dominante.

5 Ponto de vista aqui expresso por Henry Giroux, como "uma noção de pedagogia que tira a ênfase do relacionamento entre o conhecimento e o poder da ênfase limitada no mapeamento da dominação, e a colocação na questão politicamente estratégica de utilizar as maneiras em que o conhecimento pode ser re-mapeado, reterritorializado, e descentralizado nos interesses de retrair as fronteiras e as coordenações de uma política cultural de oposição" (1999, p. 45).





Igualmente contribui o educador Paulo Freire quando anuncia a “educação bancária” por ele teorizada, na qual o educando se constitui mero receptáculo e depositário de “verdades universais” estabelecidas a partir do ponto de vista da dominação. Esta é a preocupação central do pensador da pedagogia do oprimido, pois segundo Freire (1974, p. 96-97), neste tipo de educação nós

[...] ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe proporcionamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

As práticas educativas, sob a lógica da dominação não tem lugar a discussão criadora, a análise da realidade e nem a formação crítico-política de homens e mulheres capazes de pensar o mundo, nele interagir recriando novas possibilidades de relações e de modo de vidas mais humanos.

(In)conclusões em movimento...

É importante perceber que, romantismos ou não, a humanidade parece ter demonstrado em diferentes épocas históricas, uma esperança, uma crença efetiva nos modos de educação institucional tanto para efetivar mudanças no que se refere à formação do caráter, das atitudes e do comportamento moral dos humanos, quanto para se apropriar do conhecimento universalmente acumulado pela evolução das ciências e pela busca da verdade.

Vale salientar que o sistema educativo, historicamente vem se constituindo em um espaço utilizado pelas classes dominantes para a transmissão de formas de pensamento, visões de mundo e de valores, a partir de relações sociais que engendram igualdades e desigualdades como “natureza” própria da sobrevida humana.





No processo de análise das significações atribuídas pelas crianças à escola há indicativos que nos possibilitam inferir que a formação trabalhada pela instituição escola, desde os anos iniciais, sustentada nos currículos, nos procedimentos normativos e práticas educativas impositivas exercem influência determinante na construção da subjetividade. Em certa medida, essas práticas conformam um tipo de cidadania governável, um sujeito moral adaptável à sociedade em curso.

No entanto, é importante compreender que ao mesmo tempo em que a educação escolar reproduz aspectos da vida social, política e econômica, no caso, da sociedade capitalista, por outro lado, pode converter-se em mecanismos de transformações histórico-sociais. Mas, se desejamos reimaginar e fazer avançar os processos e práticas sociais escolares emancipatórias, há que se entender criticamente as lógicas que sustentam a dominação, as desigualdades e os discursos que as engendram e definem caminhos educativos contraditórios.

Vê-se que a escola como espaço de relações sociais se constitui em um lugar privilegiado onde se entrecruzam formas diversas de pensar, de organizar e de construir conhecimentos que ultrapassem o sistema de pensamento disciplinar e dos pré-estabelecidos. Faz-se necessário processar culturas curriculares abertas a novas formas geracionais de conhecimento e de educações, notadamente àquelas não reconhecidas pelo estatuto da legitimidade oficial, e que, todavia são saberes que permanecem à margem, mas reinventam a vida em curso.

Desse modo, carecemos nos dedicar a perceber os diversos aspectos e saberes que articulam as relações de poder na escola: o saber e o não saber, os ditos em regras e normas que, implícitos ou não, demarcam interesses e fins a que se propõem no processo de formação. É preciso que comecemos a dar espaço e tempo, em nossas preocupações, às várias redes do cotidiano. Existem outras práticas sociais vindas de fora, trazidas pelos alunos e que se estendem pelos corredores, no pátio, na sala de aula além da aula, nas rodas de conversa, que não são ouvidas, pensadas e nem percebidas por nós que pensamos, planejamos e executamos o





trabalho educativo, e que, na maioria das vezes, nem questionamos os dispositivos institucionais pelos quais somos também subjetivados, representando tão somente os modos de ser e de ver da instituição.

Entende-se ainda que o currículo na/da escola não é apenas um dispositivo de transmissão passiva, mas o terreno de luta, de criação e recriação de significados no embate dos diferentes sistemas de pensamentos e formas culturais que forjam a vida, cujo processo educativo escolar já não pode negar e nem silenciar.

Sem ponto final, pedimos licença a Alves e Garcia (2000, p. 17), para destacar parte de seus escritos como questões fundamentais às reflexões que intentamos provocar:

Estamos propondo que se reedueque nossa capacidade de ver, ouvir, sentir as idéias e ações produzidas no espaço/tempo do cotidiano da escola e da sala de aula, com suas lógicas e no seu ritmo próprio. Não se trata de projetos e propostas pedagógicas e curriculares gerais, portanto de estratégias, as quais, de acordo com a visão dos sujeitos do poder, os outros, os sujeitos do cotidiano escolar, deveriam se adaptar. Não são propostas articuladas e totalizadoras, [...] trata-se de, isto sim, de propostas cotidianas, modos de fazer cotidianos, artes que se colocam para além da racionalidade dominante e que jogam com as emoções e as instituições e a imaginação criadora e, sem dúvida, com outra racionalidade.

Nesse horizonte de sentidos, é importante perceber quais processos educativos e ações geram o conhecimento novo pela pesquisa, provocam rupturas e movimentos de transformação. Entendemos que os diálogos que se fazem entre a universidade e a educação básica num processo dialético (re)criam possibilidades, fazem perceber limites e avanços para o enfrentamento de desafios que se apresentam e se caracterizam por tensões e profundas mudanças em contínuo movimento.

Percebendo o papel social da universidade nas comunidades onde se insere, notadamente, no que se refere à formação de professores para a educação básica, nos diversos campos do conhecimento, hoje se coloca como desafio a criação de grupos





de pesquisa colaborativa, grupos de estudos, onde professores tanto da educação básica quanto da universidade busquem, juntos, compreender a complexidade da sociedade contemporânea e da Instituição educativa escolar como instâncias formadoras de cidadanias, numa perspectiva de superação da lógica neoliberal em curso.

Referências

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?**: Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **El discurso del poder**. México: Folio ediciones, 1983.

_____. Michel. **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio: Graal, 1985.

_____. Michel. **Vigiar e punir**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: NAU, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do Discurso Educacional**: Novas políticas em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GRINBERG, Silvia. **Educación y poder en e siglo XXI**. Argentina: Miño y Dávila, 2008.

GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-19.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 21-33.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação** -Ensaio da Sociologia da Educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.





A ARTE NA SENSIBILIDADE DO PENSAMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

Gabriela de Angelis Barros¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo explicitar o potencial educativo da arte no ambiente escolar, como contribuição na sensibilização do pensamento do educando. O tema relaciona a função social da arte na sociedade e a exteriorização do pensamento humano, através da criação de formas e símbolos que estão incorporados no mundo do trabalho, e que interfere sensivelmente na produção artística. Por esta razão, o presente estudo verificou que a arte contribui sensivelmente com o desenvolvimento educacional dos alunos, pois ela tem um papel significativo no processo criativo na formação do pensamento. Desta forma, evidencia que a arte, como campo de conhecimento, está conectada com a apreensão da realidade e deve estar inserida no processo educacional, como formadora de valores e opiniões que contribuem na formação do pensamento humano.

Palavras-chave: Arte. Educação. Sensibilização.

THE ART OF THOUGHT IN SENSITIVITY IN SCHOOL ENVIRONMENT

Abstract

This article aims to clarify the potential of art education in the school environment as a contribution in raising awareness of the student's thinking. The theme relates to the social function of art in society and the manifestation of human thought, through the creation of

Recebido em: julho/2010 - Aceito em: junho/2011

1 Professora da Rede Municipal de Ensino de Maringá, pedagoga do Estado do Paraná, professora da Faculdade FAINSEP (Maingá) e Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) / Paraná. E-mail: gabiangelis@yahoo.com.br





forms and symbols that are incorporated in the work world, and that significantly interfere in artistic production. For this reason, this study found that art contributes significantly to the educational development of students as it has a significant role in the creative process in the formation of thought. Thus, evidence that art as a field of knowledge is connected with the apprehension of reality and must be inserted into the educational process as forming opinions and values that contribute to the formation of human thought.

Keywords: Art. Education. Awareness.

Introdução

Esta investigação foi constituída de uma pesquisa teórico-descritiva, subsidiada pela teoria materialista-histórica que explicita a origem da arte, os processos psíquicos vivenciados na produção artística e a relação entre arte e educação, inserida no dinamismo do sistema de produção social.

A arte, como produto socialmente construído pelo movimento histórico-social deve ser entendida também como um processo pelo qual o homem se interage e se reconhece no mundo. É através da arte que o homem se apropria da realidade e apreende o código artístico como trabalho humano.

As produções históricas construídas pelo homem ao longo da história da humanidade como instrumentos, símbolos e manifestações sociais e individuais estiveram vinculadas com a capacidade criadora humana, que implicou na criação de mecanismos sociais. Tais mecanismos possibilitaram a consolidação da capacidade de representar a vida humana. Esta representação pôde ser verificada através da arte rupestre ou arte pré-histórica, que possibilitou ao homem primitivo exteriorizar a sua relação com a natureza.

O sentido da arte oriundo de uma manifestação primitiva produziu estados psíquicos que direcionaram o homem a intensificar sua atividade criadora, como condição para aproximar-se de sua essência e de seu semelhante. Com isto,





É preciso refletir sobre este dado incontornável: **a arte tem representado, desde a Pré-História, uma atividade fundamental do ser humano.** Atividade que, ao produzir objetos e suscitar certos estados psíquicos no receptor, não esgota absolutamente o seu sentido nessas operações. Estas decorrem de um processo totalizante, que as condiciona: o que nos leva a sondar o **ser** da arte enquanto modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmo (BOSI, 1985, p. 8, grifos do autor).

A arte pré-histórica revelou o alto grau da criação humana genuinamente alcançada e determinada por técnicas rudimentares, o que representou uma técnica peculiar de figuração da realidade, em face de uma autonomia estabelecida do indivíduo primitivo integrada ao mundo do trabalho. O aprimoramento da criação humana esteve integrado ao caráter coletivo como forma de representar a encenação da realidade social.

Vygotsky (2001) considera que a arte é resultado do trabalho humano, do dispêndio da força intelectual e física que está engendrada no psiquismo do homem. Este trabalho é uma ação objetiva que envolve a receptividade e a sensibilidade humana para perceber as influências do mundo como condição para a exteriorização do seu pensamento. O trabalho humano assume sua forma na arte, o processo expressivo artístico assume sua forma por meio da criação humana.

A arte eterniza o pensamento humano através das possibilidades de representações do mesmo. A arte exerce uma forte influência no processo da formação da consciência social, porque dispõe de funções que incrementam o pensamento para o entendimento da realidade:

Ainda que o objeto artístico possa cumprir – e tem cumprido ao longo da história da arte – as mais diversas funções - ideológica, educativa, social, expressiva, cognoscitiva, decorativa etc -, somente pode cumprir estas funções como objeto criado pelo homem (VÁZQUEZ, 1978, p. 47).





As funções que a arte abrange possibilitam revelar pensamentos, produzir conhecimentos através dos processos mentais que permitem ao homem libertar-se da tensão e enobrecer seus sentimentos. O efeito psíquico produzido pela emoção latente da reação estética é uma maneira para se compreender como a arte possui influência na vida humana. De acordo com Buoro (2003, p. 24):

A Arte, então, aparece no mundo humano como forma de organização, como modo de transformar a experiência vivida em objeto de conhecimento que se desvela por meio de sentimentos, percepções e imaginação. Assim, ela abarca um tipo de conhecimento a partir de universos sensíveis e ideais da apreensão humana da realidade.

A maneira como o homem percebe e dialoga com o seu meio promove os devaneios individuais, as fantasias e os processos criativos que reflete no autoconhecimento de si e da compreensão que tem do mundo. Nesta relação, ele apreende o conhecimento internalizado nos signos e instrumentos sociais, possibilitando estender a sua capacidade de interação com o meio.

2 Arte: criação do psiquismo humano

Vygotsky (2001, p. 315), considera que “a arte é o social em nós”, por isso ela é a representação estética do pensamento racional e um produto originário do trabalho humano. O social que está em nós e é revelado pela arte são as experiências e manifestações individuais na sociedade que todos os indivíduos estabelecem ao longo de sua vida, e que através da linguagem artística o homem pode concretizar esta relação compartilhada no meio social. O trabalho humano permite ao homem transpor para a realidade a sua condição social, como ser ativo, agente de mudanças e demonstrar que por meio de suas ações é criado um contexto onde as pessoas podem através da arte ter um novo olhar sobre si e sobre o mundo.

A arte é resultado de uma força constante entre o social e o individual. Por meio do diálogo corporal e verbal, que o indivíduo estabelece com o círculo social, ele recebe estímulos que produzem





sensações e despertam nele sentimentos que dão vazão à expressão artística. Fischer (1983, p. 14, grifo do autor) afirma que “a tensão e a contradição dialética são inerentes à arte; a arte não só precisa derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser **construída**, precisa tomar forma através da objetividade.” Conforme explicitado pelo autor, a arte se torna um produto social imanente, que é construído na relação entre a imaginação e a realidade, objetivada pelo trabalho humano.

A ação que produz a arte é resultado da consciência coletiva que foi transferida para a consciência individual, ou até mesmo, a forma como a consciência individual apreendeu o pensamento coletivo. Nessas transferências, o pensamento humano é visto como uma potência que exerce interconexões entre as diversas formas artísticas. “De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser.” (VIGOTSKI, 2001, p. 315). As conexões entre o social e o individual permitem a arte ser um instrumento que exprime o indivíduo e as suas particularidades.

Na arte, a partir da compreensão das formas e elementos artísticos está consubstanciada a realidade social que direciona o indivíduo a uma compreensão da sociedade e do dinamismo que a compõem. É pela ação da sensibilização do pensamento que a arte demonstra as dimensões sociais, culturais e políticas que são responsáveis pelo dinamismo social. A ação de sensibilização que é apresentada pelo homem torna “assim, o produto do seu trabalho, a obra de arte, simultaneamente, **manifesta e é constituída por posições não apenas estéticas, mas intelectuais, éticas e políticas.**” (PEIXOTO, 2006, p. 246, grifo da autora). A arte exprime o pensamento social de cada período histórico e assim também é constituída por ele.

A conexão que é estabelecida entre a arte e as relações sociais resulta em qualificá-la como resultado da apropriação sistemática da história. Esta apropriação que pode ser considerada com uma narrativa da vida humana, porque é a partir das interações com o meio que é produzida a arte. Portanto,





Uma obra de arte é, antes de mais nada, uma criação do homem, e vive graças à potência criadora que encarna. Este ponto de vista permite ver o desenvolvimento histórico da arte como um processo infinito que não se deixa encerrar nos limites de uma corrente determinada (VÁZQUEZ, 1978, p. 75).

As criações artísticas humanas assentam os juízos de valor circulantes na sociedade porque elas são uma forma de comunicação. Elas exprimem as condições sociais e intelectuais da história.

A criação artística responde, portanto, através de uma complexa trama de elos intermediários, às necessidades do homem numa sociedade determinada. Pois bem, precisamente por se tratar do homem real, situado num contexto determinado, histórico, particular, os meios de expressão de que se vale o artista devem ser enriquecidos constantemente. Não se trata, naturalmente, de fazer da criação de formas uma finalidade em si mesma, pois não existe a expressão pura, mas a expressão de um determinado mundo humano (VÁZQUEZ, 1978, p. 107).

A produção artística destaca o trabalho, o homem, a sociedade e processos que a materializaram, entendidos como a época de cada movimento artístico. É graças à construção por intermédio de instrumentos e signos que a ação artística sedimenta a sua concreticidade:

Na arte, portanto, a grande finalidade é 'representar sensivelmente uma etapa do desenvolvimento da humanidade' concentrada e representada (ou apresentada) em objetos, ações ou situações (PEIXOTO, 2003, p. 71-72)

A arte está ligada à identificação do indivíduo ao seu mundo, de modo que ao criar a arte ele apresenta a sua forma de perceber o universo e se relacionar com ele. Ele escancara a possibilidade de criação e difusão dos elementos artísticos que compõem a arte como: ritmo, cor, luz, espaço, etc. A arte é preenchida pela ação que concretiza a correlação entre o homem e suas indagações, conclusões, contestações e afirmações, a fim de que ele possa usufruí-la e revelar os seus sentidos e os sentidos do mundo.





Concomitantemente ao processo de criação, o homem realiza a fruição daquilo que está sendo feito, pois na ação de fruição “os indivíduos podem, no ato de presenciar o **novo**, aprender uma nova visão de mundo.” (PEIXOTO, 2003, p. 56 grifo da autora). É através da sua própria criação que o homem demonstra a originalidade do seu trabalho e a relevância do seu pensamento como um mundo a ser revelado.

Através da arte, o homem pôde reinventar a sua forma de ser no mundo, ele realiza uma interpretação da vida através da criação de situações que extrapolaram o limite da realidade ou até mesmo adentram na realidade específica do seu meio. A manifestação artística possibilita ao indivíduo a capacidade de não ser somente um transformador da realidade, mas, de criar novas realidades. Portanto, Fischer (1983, p. 252, grifo do autor), considera que:

[...] a função permanente da arte é recriar **para a experiência de cada indivíduo** a plenitude **daquilo que ele não é**, isto é, a experiência da humanidade em geral. A magia da arte está em que, nesse processo de recriação, ela mostra a realidade como passível de ser transformada, dominada e tornada brinquedo.

Toda a identificação que o indivíduo estabeleceu com a arte possibilitou a finalidade de apresentar a realidade específica de seu meio, como condição primordial para o entendimento de si mesmo. Na arte a existência humana é representada pela unidade da reflexão e ação, ela ultrapassa os limites do utilitarismo, satisfazendo os sentidos humanos e abrangendo a história da humanidade.

3 Um encontro necessário: arte e educação

O homem dialoga com o mundo por meio de signos e instrumentos sociais que ele dispõe, e neste diálogo ele desperta a sensibilidade através da apreciação diante dos fenômenos naturais e sociais. Esta sensibilização é uma ação que também compromete o uso de instrumentos e signos, vinculando a capacidade criativa do homem. Ostrower (1999, p. 52) considera que “o mundo de nossa sensibilidade é um mundo de diálogos com as formas das matérias,





físicas ou psíquicas.” A capacidade criativa está intimamente ligada à apropriação dos objetos como forma de exteriorizar o pensamento e desenvolver uma nova postura em relação a eles. Isto possibilita criar novos mecanismos de representação do coletivo, como pôde ser verificado na manifestação artística.

A arte torna-se um processo da conscientização humana e abrange a significação dos sentimentos que valorizam a vida. No processo de criação e construção de formas artísticas, o homem revela o seu grande poder de representar, ora o universo coletivo das relações sociais, ora o universo compreendido pelo psiquismo individual. Neste processo mediatizado, são internalizadas as funções psíquicas superiores. “O indivíduo assim forma a sua conduta e sua personalidade a partir dos conflitos que estabelece com o meio a cada momento.” (OLIVEIRA, 1995, p. 53). É por meio do processo mediatizado entre o homem e a natureza, que ele internaliza e expressa a sua sensibilidade.

A arte como linguagem social não deve ser reduzida somente como um atributo da inspiração humana que serve como objeto de apreciação situado em galerias, museus e teatros ou privilégio das classes sociais favorecidas. O seu valor deve ser socializado e incorporado no pensamento humano a fim de atingir valores universais para a compreensão da totalidade.

A Arte, enquanto linguagem, interpretação é representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo. Por isso, a arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia o seu saber (BUORO, 2003, p. 20).

A socialização da arte pode ser realizada por meio do ensino de arte. Este ensino que deve ser respaldado numa contextualização histórico-social da arte e possibilitar que a arte seja uma linguagem social que compreende as particularidades individuais.





O ensino de arte tem que instrumentalizar o aluno a se reconhecer na materialização artística. A arte é um campo de conhecimento no espaço escolar que instrumentaliza o sujeito com a sensibilização ao meio ambiente e provoca um desenvolvimento global na formação da sua personalidade. A formação do homem está respaldada nos processos mediatizados entre ele e a dinâmica social. A dinâmica social compreende os aspectos das relações entre produção e consumo, conhecimento e educação, têm nas ações educacionais um expoente na transmissão de valores.

Esta transmissão de valores deve atender ao processo de sensibilização do pensamento permite ao aluno converter os seus sentimentos em matéria. Isto é decorrente do “[...] **próprio processo de trabalho que se converte em processo criador** de buscas e de descobertas sempre mais abrangentes.” (OSTROWER, 1999, p. 20, grifo da autora). E, desta maneira, na ação artística estão envolvidas a intenção e a criação formadas pelas tensões psíquicas daquele que a produziu. E esta produção se torna o resultado do processo criador.

As ações educacionais devem viabilizar uma consolidação das práticas que permitam a reflexão e ação do homem através da sensibilização artística. Essas ações educacionais devem estar respaldadas na unidade da imagem e da palavra. Esta unidade está consolidada através da arte, pois ela é a representação de uma experiência de um determinado momento histórico onde pessoas, ações e um contexto social estão inseridos, desta forma ela integra a presença do diálogo, da verbalização do sentimento e a figuração da realidade seja real ou fictícia. “Assim o psiquismo do homem social é visto como subsolo comum de todas as ideologias de dada época, inclusive da arte.” (VIGOTSKI, 2001, p. 11).

A arte é um discurso emocional sobre o cognitivo da essência humana. A arte possui uma enorme contribuição como contexto reflexivo, pois permite estruturar conteúdos artísticos que possibilitam ao educando enriquecer o seu senso crítico a partir das oportunidades oferecidas pela emoção e pela imaginação.

A produção artística possibilita desenvolver ações que fortalecem o desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva





para aquele que a produz como para aquele que a frui. À medida que o aluno consegue estruturar formas, símbolos, signos de representação do real e do imaginário ele desenvolve esquemas mentais que possibilita uma melhor compreensão do mundo. Ou seja, o processo de criação artística torna-se um instrumento do pensamento que cumpre uma função de humanização do sujeito.

Compreender a arte na escola é possibilitar um entendimento da unidade vivenciada pela arte e educação amparada pelas relações sociais que ocorrem através das mediações entre o homem, a natureza e a sociedade. Tais relações sociais são evidenciadas a partir da vivência artística que promove a potencialidade da capacidade educativa da arte e compreende os aspectos cognitivos, históricos e educacionais da arte. A arte pode ser definida como criação originada da elevação do pensamento, que contribui no desenvolvimento humano. “O homem se eleva, se afirma, transformando a realidade, humanizando-a, e a arte com seus produtos satisfaz esta necessidade de humanização.” (VÁZQUEZ, 1978, p. 48).

A arte é vista como um conteúdo que deve estar inserido no processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar a fim de potencializar o desenvolvimento dos indivíduos. À medida que ela representa a vida, ela também contribui para o desenvolvimento de ações que serão responsáveis para a manutenção desta vida. Desta maneira, a arte é designada

[...] como expressão de um conteúdo, esse conteúdo é visto como a expressão de uma consciência coletiva, que, como conjunto de consciências individuais, tem um caráter de absoluta imanência (PEIXOTO, 2003, p. 50-51).

A arte contribui na instrumentalização do pensamento para o entendimento da realidade. A arte na escola é uma possibilidade de vivenciar a beleza da vida humana pelas situações de equilíbrio e desequilíbrio. Tais situações promovem o pensamento acerca da presença ou da ausência da beleza nas relações entre os elementos sociais, culturais e políticos que integram o indivíduo às suas ações no mundo.





De acordo com Read (1958), a educação pela arte deve atender diretamente às necessidades e condições atuais dos indivíduos, porque somente desta forma a arte possibilitará ajustar os sentidos dos indivíduos com o mundo. A arte na educação proporciona reconhecer que a formação humana é inseparável das condições socioambientais em que o homem se encontra, porque é por meio dos processos formativos desempenhados a partir da mediação com o meio externo que o homem desenvolve a sua formação psíquica. A arte torna-se um canal pelo qual o indivíduo pontua as suas condições de vida, a sua sobrevivência e a sua posição social por meio da exteriorização e reflexão dos seus sentimentos.

Conforme Lanier (2005), intensificar a qualidade da arte na educação é direcionar a arte a serviço da responsabilidade social, progredir e ampliar o domínio dos procedimentos estético-visuais e incluir o artesanato, a arte-popular, a mídia e a televisão. O ensino de arte não deve ser reduzido à transmissão de conteúdos, mas uma possibilidade permanente das experiências artísticas direcionarem o aluno à sensibilização como processo que permite o reconhecimento de si e dos outros de acordo com o desenvolvimento das habilidades, aptidões e valores que constituem a essência humana.

Esta sensibilização pode ser desenvolvida a partir das atividades que envolvem a apreciação do trabalho sonoro, tátil e visual. O aluno desenvolve uma conscientização a respeito do seu corpo e do seu espaço, o que permite que ele tenha uma nova postura em relação ao significado que os fenômenos e as coisas possuem no mundo. “A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias.” (FISCHER, 1983, p. 13). Através das atividades artísticas são agregados valores ligados à realidade que permitem ao aluno associar os procedimentos artísticos com o contexto histórico-social. Isto significa bem mais do que operacionalizar métodos e técnicas artísticas, e sim aprender a ler, escrever e trabalhar em coletividade, consolidando uma oportunidade de a criança usar seus sentimentos, emoções e imaginação.

Incluir a arte no ambiente educacional é provocar experiência





sinestésica com o cinema, a televisão, os jornais, as revistas, a internet, livros e todos os veículos da mídia na contemporaneidade. A utilização de tais veículos proporciona um enriquecimento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, porque potencializa o domínio que a criança estabelece com os mesmos. Os veículos ampliam a experiência visual e a auditiva, pois abordam a diversidade do meio ambiente informando os fenômenos e os elementos que o compõem. Eles se tornam um aliado para o entendimento da arte e vice-versa, porque ambos agrupam elementos que traduzem a realidade social assinalando claramente a contribuição substancial na manifestação artística. A apropriação da realidade pela arte consiste em possibilitar que os alunos estejam conectados com os sentidos da vida pelas ações e operações mentais que fortificam o processo da humanização do indivíduo. De acordo com Peixoto (2005, p. 164, grifo da autora) “[...] a **arte** exerce significativa função no processo de humanização do homem, por desencadear um processo de reflexão profundamente educativo, que só pode resultar em crescimento humano.”

Com a arte é desenvolvido um trabalho criativo que contribui no desenvolvimento do psiquismo infantil, pois o aluno utiliza e aperfeiçoa a sua consciência corporal em relação ao tempo, espaço e grupo social. As atividades artísticas como atividades educacionais conduzem a um processo em que o aluno educa a sua própria emoção, organiza e revela seu pensamento nas suas produções.

O ensino de arte é possibilidade permanente de o espaço escolar agregar a emoção humana e o conhecimento artístico e tornar-se instrumento de mediação social a fim de colaborar com o potencial educativo do processo de ensino-aprendizagem. A sensibilização dos sentidos do educando possibilita elevar seu pensamento ao alto grau de percepção e abstração e tornar-se um processo conveniente para o desenvolvimento do pensamento infantil. “A experiência da sensibilidade diante do artístico torna-se ao mesmo tempo, o compartilhamento de um vínculo e de uma libertação.” (LOUREIRO, 2002, p. 11). O trabalho perceptual e educativo da arte na escola tem fundamental importância no desenvolvimento da liberdade humana, como condição para apropriação e intervenção do meio de forma socialmente útil.





A fim de compreender a arte na escola e a função que ela desempenha, deve ser levado em consideração que a arte está intimamente ligada com o íntimo, o pessoal, o individual. A arte contribui na exteriorização da sensibilidade humana, através da transmissão do pensamento pelos sentidos táteis, sonoros, rítmicos, etc. De acordo com Menezes (2006), a arte na educação do sensível é realizada por intermédio da conexão entre a emoção e o intelecto, o que permite a unidade entre o ser e a arte.

A arte assume uma intermediação na educação dos sentidos, revelando a sua função educativa e transformadora:

O reconhecimento do papel transformador da arte passa pela valorização do saber sensível, que consegue agregar as dimensões do sujeito; expressar valores e idéias; descobrir o eu criativo que existe em cada um; dar formas e expressão aos nossos sentimentos e pensamentos, atitude dialógica intercultural entre indivíduos e grupos díspares, e a condição de ator/autor do sujeito; enfim consegue interpretar e/ ou inventar a vida (MENEZES, 2006, p. 187).

A arte como um instrumento na educação humana potencializa as esferas cognitivas do indivíduo, direcionando-o ao maior entendimento acerca de seus sentimentos. O reforço do sentir como elemento que forma o sentimento é relevante na formação do pensamento humano, como condição para a ação e reflexão, pois, “[...] sendo a arte a concretização dos sentimentos em formas expressivas, ela se constitui num meio de acesso a dimensões humanas não passíveis de simbolização conceitual.” (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 65).

No processo de sensibilização dos sentidos através da arte, deverá ocorrer a adoção de imagens, músicas e danças que devem estar inseridas numa abordagem de questões do universo do aluno, a fim de que possa ser vivenciada a individualidade infantil numa perspectiva social e reunir a diversidade cultural que está no indivíduo. Ou seja, a sensibilização dos sentidos através da arte permite demonstrar a sintonia existente entre o particular e o geral, identificando que as relações existentes no nível social designam





a formação individual e que o processo inverso também ocorre. Portanto, com a sensibilização dos sentidos o aluno estabelece relações com o meio que possibilita verificar que a vida humana é revelada na dinâmica entre o ser e o mundo.

Isto evidencia que o desenvolvimento do pensamento artístico promove no aluno um despertar dos sentidos, a fim de que ao compreender a obra de arte, ele seja capaz de se reconhecer no espaço que o circunda. Tornar-se mais consciente de sua atuação na realidade. Isto não quer dizer que o ensino da arte é único procedimento para o desenvolvimento da sensibilização humana, como forma de apropriação do conhecimento. Mas, não há dúvida, de que a vivência da arte na escola representa um atributo favorável para a formação do indivíduo, levando-o a reconhecer as definições do universo da arte como uma expressão do coletivo, que tem sua origem na capacidade de percepção e sensibilização humana e promove estabelecimento de relações entre os vínculos sociais, políticos e culturais.

A formação do pensamento humano também está vinculada ao somatório das impressões humanas provocadas pelas expressões artísticas. A arte é conhecimento e precisa ser sentida em todos os níveis emocionais do ser humano: dor, amor, tristeza, paixão, belo e feio. Ela precisa ser experimentada com o rigor da sensibilidade estética, para que a iniciação à compreensão artística fique assegurada no processo educacional e processada ao trabalho pedagógico como um instrumento de criação de sentidos na vida do aluno.

Estes sentidos dizem respeito às relações entre as funções psíquicas superiores e os elementos que estão dispostos no meio. À medida que os elementos são captados pelo psíquico do indivíduo, são formados valores e sentidos que dão origem às formas de simbolização. Estas formas de simbolização são exteriorizadas e reveladas através das mediações que são estabelecidas com o meio. A dialeticidade formada pelo físico e o psíquico está em sintonia para o entendimento da arte, ou seja, a apreensão do físico é realizada através das funções psíquicas e tais funções





dependem dos elementos físicos para internalizar o conhecimento. Nesta relação, os sentidos são receptores para a apreensão do real pela arte.

A apropriação do conhecimento artístico é realizada por meio da expressão da sensibilidade humana que internaliza os elementos físicos e psíquicos como procedimentos para a criação artística.

No plano pedagógico, Porcher (1973) considera que é necessário que a expressão corporal, a expressão poética, a expressão vocal e instrumental, a expressão coreográfica entre outras, estejam vinculadas nas diversas atividades, para que o aluno possa estabelecer relações entre as atividades de expressão e as de sensibilização. O sentido que é atribuído à arte está vinculado à maneira como o indivíduo age, percebe e dialoga com o universo, integrando todos os níveis de compreensão humana por meio dos órgãos dos sentidos.

Considerações finais

A fim de compreender a totalidade do objeto de estudo, a presente investigação teve a preocupação de nortear este estudo explicitando as questões que estão engendradas na produção da arte. Isto porque o referencial teórico adotado - o materialismo-histórico- considera que o conhecimento só é científico quando na investigação são alcançadas a totalidade e a contradição. A totalidade e a contradição foram compreendidas a partir das determinações na criação da arte desde a sua origem até os dias atuais.

Estas determinações foram explicitadas na contextualização histórico-social que permitiu verificar a contribuição da arte na sensibilização do pensamento no ambiente escolar. O texto buscou investigar a importância da arte na escola como instrumento reflexivo e sensibilizador do pensamento humano. Foi preciso compreender a relação entre a origem da arte e o desenvolvimento humano, a fim de esclarecer historicamente que a arte contribuiu significativamente com a expressão social, pois demonstrou a exteriorização do pensamento humano através da criação de formas, ritmos e movimentos.

Verificou-se que a arte resultou do trabalho do pensamento a





partir da apropriação e sensibilização do homem diante da realidade. As aptidões artísticas manifestadas por ele permitiram que a arte se tornasse uma linguagem que transmitisse o conhecimento e contribuísse no desenvolvimento psíquico humano. Na arte, o corpo é instrumento do pensamento, é através do corpo que os estímulos externos são captados e são também exteriorizados. O corpo é mobilizado pelo que vemos, sentimos e ouvimos.

A função da arte na escola está vinculada a fornecer instrumentos artísticos que promovam o desenvolvimento da expressão humana, o que legitima a formação da personalidade e da sensibilidade. Conforme apresentado por Porcher (1973), o ensino de arte é uma forma de proporcionar um prazer estético no contato com um objeto, com uma forma ou uma emoção que desenvolve aptidões emocionais e artísticas que propiciam a formação do homem.

O que importa no ensino da arte é proporcionar à criança o direito à liberdade de expressão, à palavra e à ação que não se reduzem a um mero diálogo espontâneo ou atividades lúdicas, mas fornecer oportunidades contextualizadoras de significados e provocadoras de sentidos. Sob esta condição, a oportunidade artística permite à criança relacionar o seu mundo com o mundo exterior promovendo uma comunicabilidade que vincula o particular com o geral, numa situação dinâmica que promove a demonstração dos valores infantis agregados aos valores universais. A arte no contexto educacional torna-se um instrumento de regulação, de controle social e de produção de conceitos, pois com ela são inculcados valores que norteiam a formação do pensamento humano.

Porcher (1973) considera que o ensino de arte é fundamental para a formação de uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente, à criação de aptidões que direcionam o desenvolvimento global da personalidade e à formação da alfabetização estética. Porcher ressalta que o fundamental no ensino de arte é a sensibilização ao meio ambiente, isto é, proporcionar condições de o aluno se apropriar dos elementos artísticos a fim de entender a totalidade dos valores sensíveis presentes neste meio, como os estímulos sensoriais, os objetos naturais e artificiais, através dos quais o espaço é preenchido.





Segundo o autor, relacionar a arte ao meio ambiente é considerar que a beleza da materialização artística por meio da criação está diretamente relacionada com a forma como o homem intervém no meio. Trata-se, na verdade, de proporcionar condições de entender que a modificação do espaço pode ser nocivo à humanidade e de que nada adiantará a sensibilização da arte se o homem não despertar a conscientização acerca da sua postura social.

A emergente necessidade que a criança possui de ir ao encontro do desconhecido, de descobrir novos lugares e sensações, de sentir medo, alegria, prazer, de ser curiosa é um comportamento que resulta da arbitrariedade individual que cada uma possui em saber os seus limites e as suas vontades. Esta necessidade do universo infantil pode ser despertada e intensificada com o ensino da arte, porque ele permite o enobrecimento do senso crítico da criança através da emissão de significados artísticos, que correspondem aos princípios sociais com os quais a criança já tem contato, como a organização social, a vida em coletividade, o trabalho, a educação, a cultura e a infância.

A sensibilização é uma condição para que o processo criativo ocorra, o que diz respeito à própria formação do ser humano, desde a sua infância até a fase adulta. A criação representa fatos e ações que provocam no indivíduo a liberdade de representar a realidade além da aparência, além do imediato. Ou até mesmo, representá-la de acordo com o real. Isto demonstra que o ato artístico está presente na vida dos seres humanos como uma condição obrigatória para a sua socialização e desenvolvimento. Por meio do ato artístico a criança demonstra operações mentais como uma força que incendeia os sentimentos, de forma a assegurar que o ato artístico seja uma ação social em que está presente na essência humana. Vygotsky (2001, p. 325) considera que “É provável que os futuros estudos mostrem que o ato artístico não é um ato místico celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais”.

O ato artístico é uma ação no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar que contribui sensivelmente para que o conteúdo





artístico internalizado não fique somente retido no plano mental, pois é pelo processo de criação que ele se torna um instrumento no plano material.

Para que o papel transformador da arte se concretize na escola, as condições de ancoragem e motivação oferecidas pelo ensino de arte devem contribuir para que o aluno tenha uma intervenção física e psíquica em relação à arte e não somente contemplativa. A intervenção física e psíquica requer que o aluno seja o sujeito do processo criativo e não somente o receptor do conteúdo artístico. Ou seja, a apropriação do conhecimento artístico deve permitir a participação do aluno na manifestação artística e promover um diálogo com a arte pela sua expressão.

Referências

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6. ed. Campinas: Papirus, 1991.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43- 55.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. A estética de uma ética sem barreiras. In: ANDRIES, André (Org.). **Caderno de textos: educação, arte, inclusão**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 11-17, 2002.

MENEZES, Izabel Dantas. Arte em movimento: a potencialidade da arte na formação de educadores. **Revista da FAEEBA. Educação na contemporaneidade**, Salvador, v.15, n. 25, p. 185-200, jan./jun. 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. **Cadernos Cedes. Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural**, São Paulo, n. 35, p. 51-63, 1995.





OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e educação política**: Resistir sim! Curitiba: Escola de Música e Belas-Artes do Paraná. Anais IV Fórum de Pesquisa Científica em arte, 2006.

_____. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 84).

_____. **A arte no cotidiano**: consciência e autoconsciência. Curitiba: Escola de Música e Belas-Artes do Paraná. Anais IV Fórum de Pesquisa Científica em arte, 2005.

PORCHER, Louis. **Educação Artística**: luxo ou necessidade? 5. ed. São Paulo: Summus, 1973.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1958.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As idéias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.







TRILHAS POÉTICAS DA APRENDIZAGEM: Sobre afetos e estéticas da experiência em pesquisa

Genivaldo Macário de Castro¹

Resumo

Este artigo é resultante de uma pesquisa de investigação acerca da cultura lúdica do docente de Educação Infantil. Objetiva responder o que podem as experiências de base estética na pesquisa, no ensinar e no aprender, a partir dos dados que se referem à relação que os sujeitos tiveram com a metodologia da pesquisa. Os fundamentos teóricos adotados se pautam nos postulados teóricos da abordagem lúdica de base psicogenética (PIAGET, 1974, 1978; VIGOSTSKY, 2001, 2003; WALLON, 1981; BROUGÈRE, 2001) e das experiências artísticas e estéticas ((BARBOSA, 1998; READ, 1986; READ, 2001; PILLOTTO, 2001; FUSARI, FERRAZ, 1993). A metodologia teve por base a perspectiva qualitativa fenomenológica. Envolveu seis sujeitos, professores da Educação Infantil, integrantes da rede de ensino público municipal de Fortaleza. O trabalho de campo constou de 14 encontros com os sujeitos, durante os quais foram realizadas oficinas lúdico-criativas e rodas de conversa. A análise do *corpus* da pesquisa permite afirmar que os sujeitos reconheceram as experiências de base estéticas vivenciadas na pesquisa como dispositivos potentes para uma maior sensibilização consigo, com o outro e em relação ao entorno em que habita, como também apontam esta metodologia para práticas de formação docente.

Palavras-chave: Experiências estéticas. Pesquisa. Aprendizagem.

Recebido em: outubro/2011 – Aceito em: novembro/2011

1 Mestre em Educação pela UFC, na linha de pesquisa: Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança. Graduado em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Universidade Federal do Piauí (1991). Especialista em Psicopedagogia, Psicomotricista titular da S.B.P. Atualmente é docente em artes na SEDUC/CE. E-mail: genivaldomacario@hotmail.com





LEARNING POETIC TRAILS: ABOUT EXPERIENCE AFFECTS AND AESTHETICS IN RESEARCH

Abstract

This article is the result of an investigative research about the teacher's ludic culture in kindergarten. It aims to answer what experiences in the aesthetics basis, in the research, teach and learn, considering the data which refer to the relation the subjects established with the research methodology. The theoretical fundamentals are supported in ludic approach of the psychogenetic theory of Piaget (1974, 1978); Vygotsky (2001, 2003); Wallon (1981); Brougère (2001), and the artistic and aesthetic experiences of Barbosa (1998); Read (1986, 2001); Pilotto (2001); Fusari and Ferraz (1993). The phenomenological qualitative perspective was chosen as the methodological approach. It involved six subjects, kindergarten teachers, who work in public schools in the city of Fortaleza. The field research was developed in 14 meetings with the subjects and during this period ludic and creative workshops and chat groups were undertaken. The research *corpus* analyses indicates that the subjects recognize the experiences supported in aesthetics, lived in the research as powerful devices for a greater sensibilization with themselves, with the others and with the environment where they habit. It also outlines the methodology as a possibility for teaching education practices.

Keywords: Aesthetic experience. Research. Learning.

Considerações iniciais

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado², cuja investigação pautada acerca da cultura lúdica do docente de Educação Infantil, objetivava compreender como o professor do ensino público municipal de Fortaleza relacionava sua cultura lúdica com sua prática docente.

2 Pesquisa intitulada de "Cultura lúdica docente em jogo: nos recônditos da memória", concluída em 2009, no programa de pós-graduação da FAGED/UFC.





Na metodologia desta pesquisa, os sujeitos tiveram a oportunidade de vivenciar em oficinas lúdico-criativas uma vasta experiência de base artística e estética. E aqui neste texto, abordarei somente os achados que os sujeitos evidenciaram a respeito da relação com as experiências vividas na metodologia da pesquisa.

O trabalho de campo, com intuito de sensibilização dos sentidos, da percepção, foi vivido tendo como base experimentos de potencialidades estéticas tais como: visualização criativa, relaxamento, alongamentos corporais, pintura, massagens corporais, dança, jogos, brincadeiras, contagem de histórias etc. Esses dispositivos tiveram a função de propiciar aos sujeitos maior contato com seu mundo interno, desencadeando falas que parecem justificar a coerência dessa abordagem em pesquisas e ou situações educacionais, objetivando a facilitação da expressividade, das lembranças, como no caso da pesquisa citada, e da aprendizagem.

O interesse por essa temática foi configurado ao longo do meu percurso como professor formador e professor pesquisador no campo da arte e do lúdico, ou seja, das experiências de base estética. Hoje, na proporção em que percebo a grande importância dos entrecruzamentos dessas abordagens com as práticas pedagógicas que potencializam a aprendizagem, também percebo as limitações e a desvalorização das experiências na educação formal.

Moreira (2009), em sua pesquisa de mestrado, investigando a situação dos conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal, apontou como resultados que os docentes se deparam com situações precárias para ministrarem suas aulas - local, materiais e equipamentos -, que os alunos veem as aulas apenas como passatempo e os professores também não sabem justificar a importância de suas práticas, o que revela uma ação pedagógica sem fundamentação teórica.

Castro (2009), ao pesquisar sobre a relação que os professores fazem de sua cultura lúdica com suas práticas docentes, também se deparou com limitações das manifestações lúdicas de bases institucionais, pessoais e culturais. Institucionais no que se refere à não aceitação das práticas lúdicas como parte do currículo





escolar na educação infantil; pessoais, por se tratar da fragilidade teórica dos professores; e cultural, pela desvalorização do brincar por parte dos pais – famílias –, dos professores e do núcleo gestor da instituição escolar. Fatos que confirmam a desvalorização das práticas educacionais de potencialidades lúdicas e estéticas.

A pesquisa de Nogueira (2008) sobre o lugar das experiências do corpo em movimento e sua relação com os aspectos cognitivos - da aprendizagem -, aponta os seguintes resultados: Corpo/mente/emoções – são fenômenos interdependentes que ocorrem numa mesma escala temporal e espacial, exceto em casos de doenças psiquiátricas ou neurológicas; a ordem do pensamento é concomitante à ordem da ação corporal; não há aprendizado de qualquer natureza sem atividade corporal, o aprendizado real ocorre quando o corpo todo aprende; e, por fim, que todo e qualquer aprendizado se ancora nas experiências do corpo, ou seja, as experiências corporais constituem a base na qual ancora todo o aprendizado. Resultados como esses confirmam a necessidade de adoção de uma pedagogia que tenha o corpo e os afetos como base do ensino e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, considerar as experiências estéticas como aspecto importante na formação do sujeito, solicita considerar sua relevância na formação do aluno e do docente, uma vez que na educação formal ela é mediada na relação entre professor e aluno. Dessa forma, a constituição de práticas docentes a partir de uma experiência que privilegie, de igual tamanho a racionalidade, os aspectos emocionais e corporais, poderá tornar-se numa pedagogia com grande possibilidade de criação de um campo propício à uma aprendizagem significativa.

Cumprе mencionar que nós, os sujeitos da educação atual, educadores e educandos, nos encontramos inseridos em uma cultura global, carregando conosco os modos com os quais o meio social significa as experiências vividas em nosso cotidiano.

Segundo Capra (1988,1991), a ênfase dada ao pensamento racional em nossa cultura ocidental está sintetizada no célebre enunciado de Descartes: “*Cogito, ergo, sum*” – Penso, logo existo, o que nos encorajou eficazmente a equiparar nossa identidade com





nossa mente racional e não com nosso organismo total. E, na medida em que valorizamos nossas mentes, esquecemo-nos de vivenciar a totalidade de nossos corpos, de nossos sentidos. Em consequência, temos uma estrutura educacional cada vez mais de portas estreitas para a arte, para o lúdico e para as atividades de bases psicomotoras. Fatos que denotam a negação da educação do sensível e afirmação de que a formação docente está voltada para uma educação de reprodução de valores.

Diante do exposto, trago uma questão, a qual pretendo responder neste texto. O que podem as experiências de base estética, na pesquisa, no ensinar e no aprender?

2 Da experiência lúdica

A valorização atribuída às práticas lúdicas na sociedade contemporânea as torna imprescindíveis na pesquisa e na escola, especialmente no campo que se refere à aquisição da aprendizagem. O discurso sobre sua importância repousa no seu papel, no desenvolvimento e na aprendizagem, no seu desenvolvimento psicológico, no impacto sobre a sua capacidade de compreensão e sujeição às regras (VIGOTSKY, 2003), e como meio de vivenciar as demandas sociais e culturais do ambiente em que reside (BROUGERE, 2001). Essa importância é também evidenciada por pesquisadores que visam analisar as práticas de experiências estéticas por intermédio de concepções de ordem psicológica, antropológica, sociológica, linguística e étnica.

As teorias interacionistas preconizam a imitação como origem de toda representação mental e como base para o aparecimento do jogo (PIAGET, 1974, 1978, 1986; WALLON, 1981; VIGOTSKY, 2003). Nesse sentido, as potencialidades essenciais das práticas lúdicas - brincadeiras, que produzem tal interação - constituem-se como espaço de apropriação e ao mesmo tempo de produção cultural, uma vez que este aprendizado é ação e criação.

As práticas lúdicas entram em cena no ambiente escolar como base para a socialização, compreensão do funcionamento da cultura, realização de desejos, compensação, resolução de conflitos,





motivações volitivas, produção de subjetividade, prefiguração e aprendizagem das atividades que virão mais tarde (BROUGÈRE, 2001; VIGOTSKY, 2001, 2003; WALLON, 1981). Constituem-se como base do desenvolvimento e da aprendizagem na educação formal, atuando em duplo movimento: interno, microgênese; e externo, sociogênese.

Tomando como base os brinquedos e os artefatos lúdicos, experiências lúdicas, no contexto educacional, esses são objetos dignos de análise e importantes mediadores das práticas educacionais. Merecem, portanto, integrar a discussão entre a importância da dimensão lúdica dos brinquedos, do brincar e do nível de sensibilização dos sentidos, percepção, que tais experiências proporcionam na formação lúdica e estética do aluno.

3 Da experiência artística

A partir de 1960, nos Estados Unidos, um grupo de estudiosos canadenses, europeus, mexicanos e americanos, reunidos em torno de Elliot Eisner³, desenvolveu as disciplinas baseadas em arte-educação, ou DBAE⁴, destacando elementos ou princípios da especificidade do ensino de arte na instituição escolar, considerando o conteúdo, as características da obra de arte e sua construção socio-histórica, criando o que se denomina epistemologia do ensino e aprendizagem da arte.

Read (2001), defensor da tendência metodológica denominada educação pela arte, ao tratar desse aspecto da aquisição do conhecimento pelo aluno, considera que a função da arte na escola é preparar a pessoa para a vida e não para o acúmulo de informações, muitas vezes extremamente abstratas e aparentemente sem nexos. Assim, defende a necessidade/prioridade de “[...] trabalhar o aluno como uma pessoa inteira, com suas afetividades, suas percepções, suas expressões, seus sentidos, sua crítica e sua criatividade” (p. 05).

3 Elliot Eisner é professor emérito de Arte e Educação na Universidade de Stanford Faculdade de Educação.

4 DBAE - *Discipline-Based Art Education*, nomenclatura denominada pelo professor americano Elliot Eisner.





Além do que postula Herbert Read, com o qual concordo, estimo que as práticas que propiciam a educação dos sentidos podem e devem apontar para as reais necessidades da formação pessoal do aluno.

Essas reflexões pretendem adentrar na seara do potencial da arte na relação com o ensino/aprendizagem no contexto educacional, compreendendo a importância de alguns elementos peculiares do ensino da arte como a imaginação, a criatividade, a fruição, a afetividade, a poética e a percepção estética - educação dos sentidos, elementos básicos da arte para o exercício artístico na escola formal. Quando nos apropriamos de concepções filosóficas e estéticas, estamos também definindo e traduzindo a nossa forma de ver, sentir e estar no mundo (BARBOSA, 1998; READ, 1986; READ, 2001; PILLOTTO, 2001; FUSARI, FERRAZ, 1993).

Como afirma Barbosa (1998, p. 07) a arte tem como objetivo uma perspectiva humanizadora:

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 1998, p. 07).

Essas considerações, para Barbosa (1999), têm por objetivo representar três novos paradigmas para o Ensino da Arte: 1) O compromisso maior com a cultura e a história; 2) A preocupação com o desenvolvimento da capacidade de apreciação estética - obra de arte -; e, 3) A ampliação do conceito de criatividade. Esses três tópicos refletem uma concepção de educação considerada pós-moderna ou contemporânea.

Esta proposta é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna, por tudo isto, e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade. (BARBOSA, 1998, p. 41).





Partindo desse paradigma de ensino, baseado no diálogo sobre a expressão artística do aluno, as práticas de arte-educação representam grandes possibilidades de uma educação, que por seus potenciais estéticos, propiciam ao sujeito perceber e praticar a arte, confrontando seus saberes com aqueles trazidos pelo professor. Nessa perspectiva, a arte na educação assume a função de formar cidadãos criativos, sensíveis, cientes de si, de seu meio e de seu momento histórico; formando sujeitos ativos na sociedade.

O aluno é estimulado dentro de uma perspectiva crítica à criação de novos saberes. Aqui, o ensino da arte está fundamentado numa perspectiva da educação pela arte, na educação dos sentidos através da arte, na apreciação, na compreensão estética da arte, na arte como conhecimento, nas relações culturais e na consciência crítica (BARBOSA, 1999; BARBOSA, 2008; OSINSK, 2001; READ, 2001).

4 Da experiência estética

O progresso tecnológico, na medida em que avança, leva consigo os saberes inteligíveis, que, na mesma proporção parecem regredir os saberes sensíveis, os saberes que se vinculam à percepção estética. Das experiências estéticas, o conceito de experiência neste estudo tem como base teórica o pensamento de Larrosa (2003). Para esse teórico, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A informação não é experiência. Portanto, é necessário separar a experiência da informação. Ele assevera que a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho. E o conceito de estética - *aisthesis*: percepção, sensação -, é uma vertente da filosofia que tem como base o estudo da produção das emoções causadas pelos fenômenos estéticos, dos sentidos, do julgamento e da percepção humana, da experiência sensorial.

A estética da ordem da estesia, ou seja, da capacidade sensível de perceber sensações e sentimentos da beleza, se faz presente aqui como uma experiência que se opõe à anestesia. Portanto, a vivência estética diz respeito à qualidade da percepção do contato





com o fenômeno vivido. Através dos sentidos, visão, audição, olfato, paladar e tato/sinestésico, é que se constituem os canais da percepção. As experiências lúdicas e artísticas parecem irrigar territórios anestesiados do corpo, provocando uma sensação de presença e de consciência do vivido, de si.

Viver uma experiência estética parece significar a suspensão do real e se permitir adentrar no campo da fantasia. E, segundo Duarte (2002), é uma condição semelhante a uma situação de jogo e se caracteriza como um lugar potente para realizações pessoais, de desejos:

No momento da experiência estética ocorre um envolvimento total do homem com o objeto estético. A consciência não mais apreende segundo as regras da “realidade” cotidiana, mas abre-se a um relacionamento sem a mediação parcial de sistemas conceituais. Na experiência estética, o cotidiano é colocado entre parênteses e suspenso. Suas regras são abolidas. Por um momento, o princípio do prazer coloca diante de nós a sua criação, que nos envolve carinhosamente. O mundo real parou. Desfez-se. Do seu ventre estéril surge uma nova realidade com que nos embriagamos misticamente. Esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que nossa linguagem forja. Ela se dá com a percepção global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação. (p. 91)

Dessa forma, a relação dialógica entre professor adulto e aluno, pesquisador e sujeitos da pesquisa, que privilegie uma mediação com base nas experiências estéticas, pode contribuir para a aquisição de saberes sensíveis, artísticos e efetivamente para a formação - estética -, pessoal.

5 Análise das experiências estéticas vividas pelos sujeitos

A metodologia adotada foi fundamentada na pesquisa qualitativa, com base fenomenológica e na pesquisa autobiográfica. Em virtude da natureza da investigação voltada para os sentidos que os sujeitos imprimiram às suas vivências lúdicas e estéticas, entendo





que a abordagem qualitativa é o caminho mais coerente para se lograr compreensão dos significados das experiências vividas. Esse procedimento se faz presente, uma vez que o foco de atenção da pesquisa qualitativa está direcionado para o específico, o particular, o singular do fenômeno, procurando, assim, compreendê-lo (MERIGHI; SILVA, 2008).

Os seis sujeitos, no trabalho de campo, tiveram a oportunidade de vivenciar uma vasta experiência de base estética em quatorze encontros coletivos denominados de oficinas lúdico-criativas e, posteriormente, rodas de conversa para aquisição do *corpus* da pesquisa. A constituição da circunstância do trabalho foi pensada tendo em vista as descrições da relação que os sujeitos, professores, tiveram com os procedimentos vividos no trabalho de campo. Tal constituição foi adotada a fim de que as interpretações das experiências vivenciadas pelos sujeitos se desdobrassem e expressassem novas possibilidades, tanto nos modos de fazer pesquisa, como em direção aos processos facilitadores da sensibilização, da expressividade e da aprendizagem.

De acordo com o método adotado, o grupo teve uma condução com base nas condições facilitadoras do método fenomenológico existencial (ROGERS, 2002; FONSECA, 1988). O modo vivencial adotado teve como proposta criar a oportunidade para os sujeitos trabalharem internamente suas competências desencadeadoras de um saber próprio e direcionado, ou seja, favoreceu a cada sujeito o desabrochar de uma qualidade sensível e consciente, fazendo com que a presença desse elemento criador se constituísse figura de suas ações.

a. A relação consigo e com o grupo

Na roda de conversa, lugar onde fazíamos as reflexões sobre todos os procedimentos do trabalho de campo, Violeta⁵ e Margarida iniciaram uma conversa sobre os efeitos positivos que os experimentos vivenciais haviam provocado em suas vidas pessoais

5 Os nomes que aparecem no texto são fictícios, a fim de preservar o anonimato dos sujeitos.





e na relação com o grupo da pesquisa. Rosa ouviu atentamente e continuou a discussão fazendo suas considerações, dizendo:

– Aqui, nesta pesquisa, me senti valorizada como profissional, como pessoa, como gente. E que a gente [...] Na realidade, sinto que estou fazendo alguma coisa muito importante. Contribuindo pra uma coisa importante, a pesquisa, tá entendendo? Aqui dentro, no grupo da pesquisa, eu percebi que sou importante, daquela porta pra lá, talvez, eu nem seja. [...] Onde a gente trabalha, não existe a valorização. E aqui, eu me senti gente! (Rosa, RC).

Essa fala me proporcionou a compreensão de que as experiências lúdicas, artísticas e estéticas, vividas no grupo, haviam proporcionado condições de reflexões existenciais, autoconhecimento, e subjetivas, levando os sujeitos a refletirem sobre seu lugar no grupo, o fortalecimento de vínculos e sobre a importância de suas contribuições à pesquisa, com seus saberes adquiridos na experiência profissional. Dália, que estava ouvindo, e sentada ao lado de Rosa, balançou a cabeça concordando com o que acabava de ouvir e comentou: “Também estou me sentindo assim, muito bem nesses encontros. É tanto, que apesar de tanto trabalho acumulado, eu vim hoje na maior felicidade do mundo”. Violeta encerrou essa roda de conversa chamando a atenção do grupo dizendo: “Lembro que nos primeiros encontros, a gente era mais fechada, e nos últimos, nós já estávamos falando até demais”. (Violeta, RC).

Ao escutarem a fala de Violeta, todos riram, parecendo confirmar que as experiências vividas haviam provocado mudanças em cada uma das professoras e, conseqüentemente, na relação grupal.

No encontro seguinte, Margarida retoma a conversa sobre como ela estava se sentindo no grupo e diz que foram tantas mudanças que não dava para quantificar, sabia que tudo estava sendo muito importante para vida dela, como pessoa e como professora, e concluiu dizendo: “Isso aqui foi uma terapia”.

Assim, parece dizer que ela se surpreende pelas mudanças pessoais através das práticas de bases educacionais, e, assim,





se dispõe a fazer um elogio comparando a semelhança da ação dos experimentos estéticos aos processos de uma terapia. Outro ponto relevante é que vivenciar os experimentos da pesquisa lhe proporcionou a atualização das experiências pessoais, podendo assim, também se refletir sobre sua prática profissional.

b. O lugar do pesquisador

Margarida, referindo-se aos encontros do grupo do trabalho de campo da pesquisa, fez considerações sobre como percebeu a conduta metodológica adotada pelo pesquisador.

É uma coisa muito *ligh*t. Muito leve. É uma coisa que não é cobrada, tudo acontece naturalmente. [...] É diferente de um professor que é autoritário, fazendo perguntas e querendo que a gente responda do jeito que ele quer. Aqui é naturalmente. Você sai daqui querendo mais, querendo que aconteça de novo. [...] Nesses encontros da pesquisa, há uma interação, há um entendimento, a gente não tá fora da pesquisa, a gente tá dentro da pesquisa, a gente não tá trabalhando sozinho, né? Você faz intervenção. E assim eu não conhecia. E nós interagimos tanto, construímos tantas coisas e eu acho que isso aqui não deve ser quebrado. Certo? Deve ser contínuo. (Margarida, RC).

A fala de Margarida evidencia que ela percebeu o processo de condução do grupo da pesquisa, coincidindo com as propostas intencionais do pesquisador na intervenção no grupo, com atitude baseada nas condições facilitadoras de base fenomenológica (ROGERS, 2002; FONSECA, 1988, 1998). Ela fala da não diretividade, da naturalidade e leveza da condução do trabalho de campo como algo muito importante para a autonomia e liberdade dos sujeitos, fato que parece ser responsável pela qualidade da interação no grupo.

c. Sensibilização dos sujeitos da pesquisa

Rosa também falou da importância das vivências realizadas na pesquisa, sugerindo que essas experiências poderiam fazer parte dos fundamentos da formação de professores.





Eu acho que todo professor, principalmente de educação infantil, antes de ele ir pra uma sala de aula, ele teria que ter uma vivência desse tipo, pra ele poder valorizar a criança que ele tem na escola [...] Eu acho isso aqui essencial. Se todos os professores pudessem participar, seria muito importante para a educação. (Rosa, RC).

Rosa me levou a pensar que os dispositivos lúdicos, artísticos e estéticos, usados nesse formato, como na pesquisa, provoca sensibilização, percepção, podendo se efetivar como instrumentos formadores das competências docentes. Após vivenciar esses recursos potencialmente estéticos, parece que a professora reconhece que houve mudanças significativas em seu modo de perceber a relação professor e aluno, e sugere que experiências como essas se incorporem nos processos de formação de professores.

Considerações finais

Neste artigo, com a intenção de responder à pergunta: O que podem as experiências estéticas, na pesquisa, no ensinar e no aprender? pude perceber que as diferentes percepções dos professores a respeito da experiência vivida na pesquisa indicam crescimentos tanto pessoais quanto profissionais. Efetivamente, o que mais ficou evidenciado foi o crescimento pessoal. Os sujeitos, assim, mostraram que necessitam de experiências de formação pautadas não apenas em conteúdos conceituais, mas também em situações de resgate de sua forma de compreender-se e compreender o seu território educacional. Ademais, os sujeitos apontaram a importância do vínculo na relação intragrupal, como um pilar facilitador para consolidação dos sistemas de ações coletivas.

Os sujeitos da pesquisa foram surpreendidos pelo que as oficinas lúdico-criativas provocaram, afirmando que também houve mais abertura entre si; possibilidade de se conhecer melhor; fortalecimento dos vínculos afetivos e a inauguração de outro olhar para os colegas, percebendo assim que os experimentos estéticos propiciaram algo para além da formação profissional, denominado em seus argumentos como momentos terapêuticos - vivências estéticas, artísticas e de autoconhecimento.





Todos os sujeitos relacionaram as condições da pesquisa com as suas situações de exercício profissional, concluindo que tais condições são desejáveis ao trabalho de formação continuada de professores da educação formal como uma condição fundamental para a sensibilização das necessidades de seus alunos.

Os resultados deste estudo podem propiciar valiosas contribuições para a pesquisa, para o ensinar e para o aprender. Assim sendo, evidencia-se a relevância da reflexão sobre os saberes da experiência lúdica e artística - experiência de base estética, como dispositivo que potencializa a qualidade da mediação das práticas educacionais, com resultados que denotam um olhar mais sensível para o entorno em que habita.

Referências

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **Arte-educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. Ensino de arte: memória e história. IN: BARBOSA, A. M. (Org). **Entre memória e história**. São Paulo: Cortez, 2008.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAPRA, F. **O tao da física**. São Paulo: Cultrix, 1988.

CAPRA . F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1991

CASTRO, G.M. **Cultura lúdica docente em jogo**: nos recônditos da memória. 2009. 143 f. Dissertação (mestrado em educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará – Fortaleza.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas-SP: Papyrus, 2002.

FERRAZ, M. H. C. T; FUSARI, R, M. F. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, A. H. L. **Grupo, fugacidade, ritmo e forma**: processo de grupo e facilitação na psicologia humanista. São Paulo: Agora, 1988.





_____. **Trabalhando o legado de Rogers:** sobre os fundamentos fenomenológicos existenciais. Maceió: Pedang, 1998.

LARROSA, J. **Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes.** Barcelona: Laertes, 2003.

MERIGHI, M. A. B; SILVA, A. R. B. Compreendendo estar com câncer ginecológico avançado: uma abordagem heideggeriana.

Revista da Escola de Enfermagem, v. 40, n. 2, p. 253-260.

Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/reeusp/>>. Acesso em: 05/05/2008.

MOREIRA, J. C. C. Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal. **Revista Educar**, Curitiba, n. 33, p. 205-220, 2009.

NOGUEIRA, J. C. G. **Do movimento ao verbo: o desenvolvimento cognitivo e ação corporal.** São Paulo: Annablume, 2008.

OSINSK, D. **Arte, historia e ensino:** uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança.** São Paulo: Difel, 1974.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho – imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PILLOTTO, S. S. D. Epistemologia no ensino-aprendizagem da arte: uma questão de reflexão. In: PILLOTTO, S. S. D.; SCHRAMM, M. L. K. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes.** Joinville: Ed. Univille, 2001.

READ. **A redenção do robô:** meu encontro com a educação através da arte. São Paulo: Summus, 1986.

_____. H. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROGERS, C. **Grupos de Encontro.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1981.







NA LAMA, NA SERRA – AS TRILHAS SOCIOPOÉTICAS NA CRIAÇÃO DE CONFETOS SINGULARIZADORES SOBRE A AUTOGESTÃO LIBERTÁRIA

Sandro Soares de Souza¹

Resumo

Este artigo expõe os caminhos traçados pelo grupo-pesquisador sociopoético ao longo dos dispositivos criativos propostos a partir de uma pesquisa, situada nos campos da Educação Popular e dos Movimentos Sociais, cujo objetivo era explicitar como o grupo-pesquisador sociopoético elaborou conceitos sobre a autogestão libertária; e, assim, ao expor os percursos da investigação, este artigo explicita a contribuição *sui generis* da Sociopoética para o campo da pesquisa educacional. A Sociopoética é o método investigativo que institui o grupo-pesquisador, enquanto corpo coletivo da pesquisa; e potencializa esse grupo-pesquisador como filósofo coletivo; ela traz o diferencial de que o grupo-pesquisador sociopoético, enquanto filósofo coletivo, produz novos saberes sob a forma de conceitos filosóficos produzidos a partir das vivências experimentadas pelos copesquisadores. Na Sociopoética, chamamos esses conceitos de confetos (GAUTHIER, 2005). De maneira que a Sociopoética torna-se uma abordagem metodológica singular frente a outras práticas grupais de investigação, como a Pesquisa-ação (PETIT; ADAD, 2009). A pesquisa de que trata este artigo (SOUZA, 2011), propôs duas vivências imersas na natureza: no mangue do rio Cocó (Fortaleza/CE) e na serra da Pacatuba (Pacatuba/CE). Os dados produzidos pelo grupo-pesquisador nas vivências, onde foram usadas técnicas que mexeram com o corpo e com a experiência sensorial de estar na natureza, potencializaram a criação coletiva de confetos desterritorializados, devires maquínicos (DELEUZE; GUATTARI, 1992). A pesquisa sociopoética fez emergir, então, conceitos singularizadores sobre a autogestão libertária.

Recebido em: outubro/ 2011 - Aceito em: novembro/2011

1 Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: sandrosoaresd@hotmail.com





Palavras-chave: Pesquisa Sociopoética. Autogestão Libertária.
Confetos.

**IN THE MUD, ON THE HILLS – THE SOCIOPOETIC TRAILS
IN THE CREATION OF UNIQUE “CONFETOS”
ABOUT THE LIBERTARIAN SELF MANAGEMENT**

Abstract

This article exposes the walked paths by the sociopoetic research-group along the creative devices, proposed by a research, situated in the fields of Popular Education and Social Movements whose objective was to explicit the way the sociopoetic group elaborated concepts about libertarian self management. This way, while exposing the investigation paths, this article explicits the *sui generis* contribution of Sociopoetic to the educational research field. Sociopoetic is an investigative method formed by the research-group as a collective corpus of the research and stimulates this group as a collective philosopher. It plays a role to the sociopoetic research group as a collective philosopher for it produces new knowledge under the form of philosophical concepts produced by the living experiences of the cooperative researchers. The concept of “confetos” (GAUTHIER, 2005) belongs to Sociopoetic. Considering this, Sociopoetic becomes a unique methodological approach compared to other investigative group practices as the action research (PETIT; ADAD, 2009). The research described in this article (SOUZA, 2011) proposed two living experiences emerged in nature: in the “mangue” of the Cocó river (Fortaleza/CE) and on the hill of Pacatuba (Pacatuba/CE). The data produced by the research group in the living experiences by the application of techniques that moved the body and the sensorial experience of being in nature, stimulated the collective creation of “*confetos* desterritorializados”, “devires maquínicos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992). This way, the sociopoetic research provoked the appearance of unique concepts about libertarian self management.

Keywords: Sociopoetic research. Libertarian self management.
“Confetos”.





Introdução

A Sociopoética é um método de pesquisa e de investigação filosófica em que ecoam a obra de Paulo Freire, os princípios da Análise Institucional, a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari, as reflexões de Michel Serres, as contribuições teóricas de René Barbier para o campo da Pesquisa-ação (“Escuta Sensível”, “Diário de Itinerância”). A Sociopoética é uma abordagem de pesquisa que traz para o âmbito da investigação acadêmica práticas criativas e inovadoras quanto à construção de novos saberes; os dispositivos que emergem na pesquisa sociopoética permitem a produção de “objetos intelectuais mestiços ou pluri-acentuados, sem identidade fixa, que se tornam temas de elaboração coletiva [...]”. (GAUTHIER, 2005, p. 1). Ela preconiza, na voz do seu fundador, o filósofo Jacques Gauthier, estes princípios:

[...] - a importância do corpo como fonte do conhecimento; - a importância das culturas dominadas e de resistência, das categorias e dos conceitos que elas produzem; - o papel dos sujeitos pesquisados como corresponsáveis pelos conhecimentos produzidos, “copesquisadores”; - o papel da criatividade de tipo artístico no aprender, no conhecer e no pesquisar; - a importância do sentido espiritual, humano, das formas e dos conteúdos no processo de construção dos saberes (GAUTHIER, 1999, p. 11).

Este artigo expõe os caminhos traçados pelo grupo-pesquisador sociopoético ao longo dos dispositivos criativos propostos a partir da pesquisa “Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão” (SOUZA, 2011); e, assim, ao expor os percursos da investigação, explicita a contribuição *sui generis* da Sociopoética para o campo da pesquisa educacional.

A pesquisa, situada nos campos da Educação Popular e dos Movimentos Sociais, debruçou-se sobre as práticas desterritorializadas de grupos anarquistas contemporâneos – dedicando-se a saber como uma “política do desejo molecular” (GUATTARI, 1981, p. 13), transitou e fez emergir miríades de agenciamentos maquínicos libertários





contra as modelizações da subjetividade capitalística. Como pessoas e grupos libertários, saturados de relações sociais heterogestoras, construíram espaços e situações de convívio coletivo para que suas vidas fossem efetivamente autogeridas. Interessa, especificamente aqui, explicitar como o grupo-pesquisador sociopoético elaborou conceitos sobre a autogestão, fundamento das práticas anarquistas.

2 Da escolha do Método Sociopoético

Por que da escolha da Sociopoética como abordagem metodológica da pesquisa? Porque ela institui o grupo-pesquisador, enquanto corpo coletivo da pesquisa; porque potencializa esse grupo-pesquisador como filósofo coletivo; porque traz o diferencial de que o grupo-pesquisador sociopoético, enquanto filósofo coletivo, produz novos saberes sob a forma de conceitos. De maneira que a Sociopoética torna-se uma abordagem metodológica singular frente a outras práticas grupais de investigação, “notadamente com relação à Pesquisa Participante e à Pesquisa-ação” (PETIT; ADAD, 2009, p. 1). Ao tomar os copesquisadores de suas pesquisas como filósofos, mediante a instituição do grupo-pesquisador – é interessante realçar que não se trata de um pensar filosófico atomizado na figura do indivíduo, mas do sujeito coletivo da pesquisa –, a Sociopoética “percorre itinerários de invenção e adquire propriedades criadoras, pois ao filosofar, criando confetos, os membros do grupo-pesquisador traçam planos repletos de afetos advindos de conceitos desterritorializados [...]” (PETIT; ADAD, 2009, p. 12).

O diferencial da pesquisa sociopoética é a produção coletiva de conceitos; conceitos filosóficos produzidos a partir das vivências experimentadas pelo grupo-pesquisador. Na Sociopoética, chamamos estes conceitos de confetos (GAUTHIER, 2001) – um misto singular entre a racionalidade e a fruição artística, entre Apolo e Dionísio, entre conceitos e afetos. Eles são produzidos coletivamente pelo grupo-pesquisador. Os confetos são conceitos filosóficos no sentido deleuziano do termo:





A filosofia consiste sempre em inventar conceitos. [] A filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos. Ninguém o pode fazer em seu lugar. Logicamente que a filosofia sempre teve seus rivais, desde os 'rivais' de Platão até o bufão de Zaratustra.

A filosofia não é comunicativa, nem contemplativa ou reflexiva: ela é, por natureza, criadora ou mesmo revolucionaria na medida em que não cessa de criar novos conceitos. A única condição é de que eles tenham uma necessidade, mas também uma estranheza, e eles as têm na medida em que correspondem a verdadeiros problemas. O conceito é o que impede o pensamento de ser uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma conversa. Todo conceito é forçosamente um paradoxo.

[...] o conceito, [], comporta duas outras dimensões, as do percepto e do afeto. []. Os perceptos não são percepções, são conjuntos de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que experimentam. Os afetos não são sentimentos, são estes devires que desbordam o que passa por eles. (DELEUZE *apud* ESCOBAR, 1991, p. 1-2).

3 Dos caminhos da Sociopoética

Para a Sociopoética tomar forma, ela carece iniciar-se a partir de alguns elementos metodológicos, os caminhos da pesquisa. Um dos primeiros é a negociação da pesquisa junto ao público-alvo, que é o momento em que se apresenta a proposta e se convida os sujeitos a participar da investigação. Outro elemento metodológico é a própria instituição do grupo-pesquisador, pois se trata de uma pesquisa coletiva: “[...] na Pesquisa Sociopoética os pesquisadores oficiais se transformam em facilitadores de oficinas e convidam o público-alvo a se tornarem copesquisadores de um tema gerador, a partir de uma negociação” (PETIT, 2002, p. 35).

@ facilitador@ pretende ajudar o grupo a desformar o mundo desfazendo-se das referências e teorizações prontas, dos pré-conceitos que impedem formular o novo (produzir linhas de fuga); evitar que fiquem apenas na repetição das naturalizações dadas pelo instituído. (PETIT; ADAD, 2008, p. 8).





Após a composição do grupo-pesquisador, inicia-se a produção dos dados através de oficinas. Chama-se produção e não coleta, porque se acredita que numa pesquisa os dados não se encontram prontos para serem coletados, mas são produzidos pelos copesquisadores. Na Sociopoética, o grupo-pesquisador é um filósofo coletivo, e, assim como Deleuze reporta-se ao filósofo como o criador de conceitos, o amigo dos conceitos, na Sociopoética o grupo-pesquisador é o criador dos confetos.

A construção de dispositivos de produção e análise dos dados da pesquisa é outro elemento metodológico caro à Sociopoética. Geralmente, os dispositivos de produção de dados na pesquisa sociopoética apresentam uma carga de estranhamento para os copesquisadores participantes das vivências propostas. Esses dispositivos são construídos de modo a levar os copesquisadores a experimentar os cinco sentidos na pesquisa. O objetivo dos dispositivos é fazer com que o grupo-pesquisador produza conhecimentos novos acerca do tema focado. Esse processo ocorre da seguinte forma: ao iniciar as oficinas, o facilitador conduz os copesquisadores a produzirem conceitos acerca de um tema gerador, que tanto pode ser escolhido por ele, quanto ter sido sugerido pelo grupo-pesquisador. Para concretizar tal propósito, em primeiro lugar, o facilitador da pesquisa pode realizar um relaxamento, visando baixar as energias de controle da consciência dos copesquisadores, ou pode propor a ativação dos corpos dos membros do grupo-pesquisador; em seguida, tendo escolhido uma técnica artística, ele a utiliza para fazer com que os copesquisadores construam associações livres entre suas produções artísticas e o tema pesquisado.

Depois de finalizadas as oficinas de produção dos dados da pesquisa, com o grupo-pesquisador, o pesquisador institucional (ou facilitador) distancia-se do grupo para efetivar suas análises acerca do material produzido pelo grupo-pesquisador. A Análise Filosófica é o momento da pesquisa sociopoética em que é necessário fazer dialogar os confetos criados pelo grupo-pesquisador, os referenciais teóricos





do facilitador e suas vivências com o tema pesquisado, de maneira a produzir uma construção filosófica original. Nessa etapa da pesquisa, o facilitador distancia-se do grupo-pesquisador e elabora sua produção, respeitando os significados atribuídos aos confetos pelo filósofo coletivo. Em seguida, ele retorna ao grupo para apresentar as suas análises e submetê-las à apreciação do próprio grupo-pesquisador – na Sociopoética, este momento é denominado de contra-análise.

Por fim, o grupo-pesquisador, junto com o facilitador da pesquisa, decidem como vão socializar a experiência vivida na investigação sociopoética para um público mais amplo – através de expressões artísticas - teatro, HQ, dança, fotografia etc -, e estruturas acadêmicas - artigo, tese, palestras etc.

4 Das Vivências da Pesquisa

Para a produção de dados, organizamos duas vivências coletivas com o grupo-pesquisador; em que foram propostas técnicas sociopoéticas potencialmente capazes de engendrar o estranhamento entre os membros do corpo coletivo da pesquisa. O estranhamento é importante na pesquisa sociopoética porque permite aos copesquisadores um desenraizamento de seus referenciais. Nesta pesquisa, consideramos importante realizar os encontros sociopoéticos sob a forma de Vivência na Natureza, pondo os copesquisadores em interação coletiva num cenário natural, potencialmente capaz de despertar suas capacidades criativas: sobre as raízes do mangue do rio Cocó e na trilha íngreme da serra da Pacatuba. No rio Cocó, nominamos a vivência sociopoética de “Macaco-Anarco”, e nela realizamos duas técnicas de produção de dados: a “Raízes Expostas” e a “Escultura na Areia”; a vivência da serra da Pacatuba foi codificada de “Corpo Nômade dos Orixás”, na qual utilizamos a produção de narrativas a partir dos arquétipos do Candomblé. Denominamos essa técnica de “Narrativas Míticas”.

5 Dos confetos produzidos

O confeto é um agenciamento coletivo de enunciação; ele é composto das “[...] múltiplas falas e discursos possíveis que





produzem a subjetividade - essa não é individual, e sim coletiva, conectando signos diversos.” (GAUTHIER, 2005.). O confeto é um agenciamento maquínico de corpos, nele transpassam-se corpos que se atraem e se repulsam, que se deixam capturar e que traçam linhas de fuga criativas...

Corpos atraem-se, repulsam-se, alteram-se, fazem alianças, combinam-se [], expandem-se, penetram-se, excluem-se. [] podem ser corpos ou partes ou grupos de corpos humanos, e seres naturais, ferramentas, máquinas, energias, que se compõem ou transformam segundo regras, em tempos e lugares instituídos. []. O importante é que existem nessa máquina física poços de captura, que atraem as energias em pontos instituídos, repetitivos, reprodutores dele, devoradores; e existem, inversamente, linhas de fugas desejantes, criadoras de jogos não previstos, que nem sempre vêm por vontade própria das pessoas, mas perpassam o conjunto de corpos e afetos. *Uma forma de desordem criadora, de caos na organização.* (GAUTHIER, 2004, p. 3. grifos meus).

Apartir de Deleuze e Guattari, Jacques Gauthier propôs algumas dimensões que estão presentes nos confetos e que colaboram para a análise filosófica das pesquisas sociopoéticas: a Generativa, a Diagramática e a Maquínica, são as que se apresentaram nesta pesquisa (SOUZA, 2011).

Na análise dos agenciamentos coletivos de enunciação, percebemos como é comum emergir a dimensão Generativa dos confetos produzidos pelo corpo coletivo da pesquisa. Essa dimensão nos mostra que as expressões produzidas pelos dispositivos sociopoéticos possuem um regime de signos variados (GAUTHIER, 2004); ela é caracterizada principalmente pela emergência de uma polissemia dos termos. Expressões que eclodem das técnicas e que possuem significados distintos dentro do mesmo grupo-pesquisador. Na vivência Macaco-Anarco, quando se solicitou a produção de metáforas sobre a autogestão, as técnicas “Raízes Expostas” e “Escultura na Areia” geraram, entre outros termos, a expressão Raízes; entretanto, essa mesma expressão possuía





significados distintos e singulares para diferentes membros do grupo-pesquisador. Para um membro, a palavra raízes significava “a força e a generosidade da natureza”, enquanto que, para outro copesquisador sociopoeta, as raízes seriam “caminhos diferentes que colaboram na construção de um bem-comum”; para outro, as raízes “lembram que a humanidade veio da natureza”; e, ainda, para um outro sociopoeta, o fato de as raízes “fixarem a gente, não significa que a gente não possa ser livre, não possa ser flexível”. Assim, surgiram vários confetos raízes sobre a autogestão:

[...] inspirado nas raízes aéreas do mangue, a **Autogestão Raízes**, cuja fixidez não impede a sua flexibilidade – conhecer as origens da autogestão libertária, seus propósitos iniciais, não inviabiliza a construção de novos ordenamentos autogestionários; transitar flexivo sobre outras formas de viver a autogestão. A fixidez das raízes, como metáfora da autogestão, não impede a liberdade das pessoas e dos grupos libertários produzirem novos rizomas, novas conexões. Interessante pensar a autogestão como rizoma [] movendo-se radicalmente. (SOUZA, 2011, p. 141).

E o confeto **Autogestão Raízes da Desintoxicação Civilizatória**, que emergiu na pesquisa/tese de Souza:

O grupo sociopoético imaginou uma outra autogestão, mais colada aos instintos dos sujeitos, que purgue nosso corpo da intoxicação promovida pela civilização com seus excessos de consumo, de clausura e do apagamento do animal no ser humano [...] essa civilização que produz um cotidiano controlado e formatado, distanciado dos instintos que dão sustentação às nossas vidas. Uma **Autogestão Raízes da Desintoxicação Civilizatória** pode colaborar na construção de uma vivência libertária que faça cessar os fluxos maquínicos do capital, produzindo um devir-animal... que cheira, que corre, que constrói sua própria morada, que caça seu próprio alimento [...] (SOUZA, 2011, p. 148-9, grifo meu).





A dimensão Diagramática eclode quando o grupo-pesquisador ou os copesquisadores produzem expressões com sentidos inexistentes no cotidiano, signos que surgem de formas pré-existentes, mas que trazem “partículas desterritorializadas” (GAUTHEIR, 2005, p. 4), gerando outras significações. Em nossa pesquisa (SOUZA, 2011), as expressões “negro” e “fuga”, por exemplo, representam características diagramáticas. A fuga, não como desaparecimento ou retirada, mas criação – que gerou o confeto **Autogestão Fuga**: nas vivências autogestionárias aflora a potência de fuga das culturas repressivas, linhas de fuga de todo fascismo. A palavra negro, que em nossa sociedade possui uma dimensão cristã e colonizada - com toda uma carga de negatividade: o mal, a dor, o luto, a ausência de luz, e outros estigmas... -, nesta pesquisa ganha uma significação variada – o negro como um filtro catalizador capaz de reverter a degradação ambiental promovida pela civilização humana:

[...] o grupo fez aparecer uma autogestão assentada na restauração das forças da natureza, que revigora a sociedade, e filtra as degradações produzidas pela sociedade de consumo – é preciso fazer circular uma prática autogestionária capaz de reverter os processos de degradação e romper com o ritmo convergente de destruição do natural. Para isso, foi criada, na lama do mangue do rio Cocó, a **Autogestão Negro**. (SOUZA, 2011, p. 139-140, grifo meu).

A dimensão Maquínica implica num desfazer-se de teorizações preconcebidas, construir linhas de fuga, reafirmar a heterogeneidade do grupo-pesquisador, as singularizações do filósofo coletivo da pesquisa sociopoética e a potência maquinica de cada copesquisador. A dimensão Maquínica aponta um interesse da pesquisa Sociopoética em:

[...] desconstruções do óbvio e em trazer à tona algo que nos permita sair de nossos quadros filosóficos e eventualmente, também, evadir-nos da prisão de nossa cultura nativa.” (PETIT; ADAD, 2009, p. 12).





Esse componente maquínico emerge quando a produção dos conceitos na pesquisa sociopoética gera uma...:

[...] transformação micropolítica do desejo com efeitos de mudança nos membros do grupo pesquisador (inclusive o/a facilitador/a), mudanças essas que afetam as práticas sociais nos contextos de inserção de cada um@. (PETIT; ADAD, 2009, p. 12)

A técnica Narrativas Míticas, realizada na serra da Pacatuba, propunha uma reelaboração das narrativas ancestrais, a partir dos arquétipos dos orixás do Candomblé, Oxum, Oxalá, Xangô, Oranian, Oxossi, Iemanjá, Oxumaré, mesclando a isso a história pessoal dos desafios da subida da serra e, por fim, relacionando tais elementos com a autogestão. Essa técnica favoreceu a emergência do componente maquínico. Assim, na pesquisa de Souza (2011), o filósofo coletivo fez surgir uma pluralidade de confetos, inesperados e surpreendentes, de uma riqueza semântica única: **Autogestão Caçador de Subjetividades, Autogestão Caosordem, Autogestão Sair Sem Rumor**, entre outros.

Aos anarquismos interessam uma autogestão que rompa com processos de modelização da subjetividade capitalística, impostos pelas estruturas disciplinadoras e de controle; uma experiência autogestora que produza subjetividades libertárias – que reafirme o ‘sujeito anárquico’. É a trilha por onde anda a **Autogestão Caçador de Subjetividades**. Constituir o “sujeito anárquico”! O desafio libertário dessa autogestão é produzir novas formas de resistência contra os fascismos: máquinas desejantes inconformadas! Mas, é importante compreender que essas subjetividades transcendem o eu-individual, como unidade fundante, e propõem a morte desse eu-atomizado e a maquinação das múltiplas singularidades do ser... mil devires, em mil platôs! Vivenciar um ‘outro-absolutamente-diferente’!

O confeto **Autogestão Caosordem** propunha uma autogestão que deseje o caos, um caos destruidor da ordem social capitalística, e instaurador de novos ordenamentos sociais não centralizadores. Desde que as lutas anarquistas tornaram-se referência global de





luta radical por liberdade, a palavra anarquia é associada a caos e a desordem; para muitos anarquistas, essas associações não corresponderiam ao real, pois o anarquismo deseja construir uma nova ordem na sociedade. Contudo, a noção de caos não fere o anarquismo, pelo contrário, acende sua potência transformadora virulenta, pois seu propósito último é a destruição da ordem política e econômica liberal, e, não se pode fazer isso, sem gerar uma desordem imensa na estrutura social dominante. Entretanto, a **Autogestão Caosordem** não deseja somente construir uma nova ordem social, senão que novos ordenamentos – não deseja uma nova unidade, um novo universo -, mas, a pluralidade; não uma sociedade anarquista, mas inúmeras formas de organizações societais anárquicas...

O grupo-pesquisador criou a **Autogestão Sair Sem Rumo**, cartografando territórios desconhecidos, desafiando-se continuamente, sem direcionamentos pré-determinados, e aberta a outras possibilidades.

Seja na lama do mangue ou na mata da serra, novos devires-autogestionários brotaram no corpo coletivo do grupo-pesquisador sociopoético. Para este corpo-pesquisador, a vivência autogestionária fez aflorar a potência de fuga das culturas repressivas e de todo fascismo, micro ou macro; esse filósofo coletivo deseja se fazer atravessar por fluxos e contrafluxos incessantes, linhas de fuga.

6 Da potência maquínica da Sociopoética

A pesquisa sociopoética permitiu, ao longo das vivências propostas, ampliar as possibilidades conceituais da autogestão, para além de uma matriz cristalizada do conceito; dessa forma, o grupo sociopoético construiu confetos criativos pela força da própria produção coletivizada – que Jacques Gauthier chama de “intuição repentina”, que ocorrem na proximidade física mobilizada pelo pensar-juntos (GAUTHIER, 2005). A Sociopoética está interessada em desterritorializar.

Os confetos produzidos pelo grupo-pesquisador, esse filósofo coletivo, apontam uma polissemia de sentidos, fugindo em direções e planos distintos. Os ambientes naturais em que ocorreram as





vivências – o mangue e a serra – potencializaram a produção dos confetos, fazendo surgir essa polissemia. Foi o caso do confeto Autogestão Raízes, que adquiriu significados diferentes, a partir da mesma técnica empregada na produção de dados.

[...] fica claro que o tema gerador produz uma afinação de sentidos e não definições, pois não existe uma única verdade, e sim significados heterogêneos para uma palavra ou expressão dada. É uma particularidade da pesquisa Sociopoética, raramente repetir um único significado para um tema dado. (PETIT, ADAD, 2009, p. 10).

A polissemia de conceitos sobre autogestão, produzidos pelo grupo-pesquisador, aponta que o corpo-coletivo da pesquisa sociopoética a percebe não como um modelo idealizado nas experiências libertárias do passado, ao contrário, essa polissemia amplia as possibilidades conceituais da autogestão, para além de uma matriz cristalizada do conceito; os confetos e os devires produzidos pelo corpo-coletivo refletem um desejo de experimentação de conceitos singulares sobre práticas autogestionárias contemporâneas.

Em certos momentos, os dispositivos propostos pela Sociopoética nesta pesquisa suscitaram, no grupo pesquisador, o aparecimento de questões associadas ao tema da autogestão, e que se apresentaram sob a forma dos confetos. A questão dos conflitos atuais entre a tradição anarquista e as novas práticas libertárias contemporâneas. De um lado, uma necessidade de conservar os princípios e uma certa 'essência' anarquista [**autogestão nudez castigada**]; do outro o desejo por construir novas relações políticas de luta anticapitalista [**autogestão sair sem rumo** e **autogestão raízes**]. A Nudez Castigada é uma autogestão arraigada às suas próprias tradições e que não se permite desterritorializar-se... refazer-se como nova, desnudar-se e rejuvenescer. Apegada a princípios rígidos do passado, essa autogestão é uma força reativa e castradora, e se atribui o papel de 'correção ortopédica', como diria Foucault, em defesa das tradições históricas do anarquismo. Em contraposição a isso, o grupo-pesquisador criou a Sair Sem Rumo, um contrafluxo desterritorializado incessante.





A pesquisa fez emergir também a questão do poder e da liderança como tema oculto dentro do anarquismo. Um tabu, um tema proibido. Um paradoxo! A experiência autogestionária pode fazer emergir a figura do líder, do condutor. O grupo-pesquisador imaginou o confeto Autogestão Alto do Céu, como um fantasma rondando as experiências libertárias – lá no alto, o indivíduo visa seu empoderamento dentro do grupo autogestor. Não rompe os laços heterogestores, e, por isso, vê emergir situações fascistas.

O que a Sociopoética trouxe para a pesquisa? A produção coletiva de confetos potencialmente capazes de gerar processos maquínicos, instituindo novas formas de situar-se na vida e construir novas práticas de sociabilidade, proporcionadas pelas vivências autogestionárias. Os dados produzidos pelo grupo-pesquisador nas vivências do mangue do rio Cocó e na Serra da Pacatuba, em que foram usadas técnicas que mexeram com o corpo e com a experiência sensorial de estar na natureza, potencializaram a criação coletiva de confetos diferenciados, de questionamentos talvez mais diretos a esse tipo de sociedade e de comportamento conformado. A pesquisa sociopoética, com suas técnicas desenraizantes, fez surgir conceitos singularizadores sobre a autogestão libertária.

Reiterando o que a *poiésis* filosófica de Deleuze nos ensina: “Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados [...]” (DELEUZE, 1992, p. 13)

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: 34, 1992.

ESCOBAR, Carlos Henrique. **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon, 1991.

GAUTHIER, Jacques. Trilhando a vertente filosófica da montanha:





Sociopoética - a criação coletiva de confetos. In: GAUTHIER, Jacques; PETIT, Sandra Haydée. (Org.). **Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais** - abordagem sociopoética. São Paulo: Atheneu, 2005. p. 257-286

_____. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. **Revista Brasileira de Educação**, 25, Rio de Janeiro, jan./abr., 2004.

_____. A sociopoética: caminho pela desconstrução da hegemonia instituída na pesquisa. In: GAUTHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo Matias; GRANDO, Beleni Saléte. (Orgs.). **Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação**. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001. p. 15-38.

_____. **Sociopoética: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais** enfermagem e educação. Rio de Janeiro: Ana Nery, 1999.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsões políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PETIT, Sandra Haydée; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Idéias sobre confetos e o diferencial da Sociopoética. **Entrelugares** – Revista de Sociopoética e abordagens afins, v. 1. n. 2, mar./ago. 2009.

PETIT, Sandra H. Sociopoética: potencializando a dimensão *poiética* da pesquisa. In: MATOS, Kelma S. Lopes de, VASCONCELOS, José Gerardo (Orgs.). **Registros de pesquisas na educação**. Fortaleza: UFC, 2002. Diálogos Intempestivos, n. 6.

SOUZA, Sandro Soares de. **Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão**. Tese (Doutorado). Fortaleza: UFC, 2011. 222 pp.







O CORPO MACABEÇA: A diversidade da juventude no contexto dos grupos de jovens

Hercilene Maria e Silva Costa¹

Resumo

Este artigo versa sobre a pluralidade de conceitos produzidos por estudantes acerca do tema grupo de jovens, a partir da técnica de investigação denominada corpo coletivo ou boneco simbólico. O estudo foi executado através de oficinas e balizado pelo método da Sociopoética, que chama atenção para as potências do corpo na produção do conhecimento. Nesse estudo, nos embasamos, entre outros, em: GAUTHIER (1999); ABRAMOVAY (2002); HALL (2002). Analisando os dados, identificamos quatro linhas de pensamento no grupo. Na primeira linha, que denominamos – **grupo cabeça da imaginação** -, os jovens buscam a descontração e novas experiências; na segunda linha – **grupo mente boa** -, os jovens se atraem com ou sem objetivo comum. Aqui eles têm consciência de suas singularidades e diversidades de mentes; na terceira linha – **grupo mãos de jovens** -, as mãos se transformam em olhos; na quarta linha – **grupo boca livre** -, através da fala os jovens expressam seus pensamentos. Outros achados relevantes dizem da pluralidade conceitual do **SER JOVEM**, no qual são descritos diferentes tipos de jovens. O jovem **radical**, ligado em tudo à sua volta; o jovem **comunicativo**, troca conhecimentos através da comunicação; o jovem **observador**, transforma o conhecimento de hoje em coisa boa para o futuro.

Palavras-chave: Sociopoética. Grupos de Jovens. Corpo Coletivo.

Recebido em: outubro/ 2011 - Aceito em: novembro/2011

1 Professora Assistente da Universidade Estadual do Piauí, Brasil. E-mail: mahercicosta@yahoo.com.br





THE “MACABEÇA” BODY: THE DIVERSITY OF YOUTH IN THE CONTEXT OF YOUNG GROUPS

Abstract

This article is about the plurality of concepts produced by the students about the theme of young group, considering the investigative technique called collective body and the symbolic doll. The study was executed by workshops and mediated by the Sociopoetic method that outlines the body strength to the knowledge production. This text is supported by others as Gauthier (1999), Abramovay (2002), Hall (2002), among others. Through the data analyses, four thinking lines were identified: in the first one, called imaginative head group, the Young people look for fun and new experiences; in the second one— fresh mind group – in which young people attract themselves with or without common objective and are aware of their singularities and diversities of minds; in the third one – young people`s hands group -, in which hands are transformed into eyes; in the fourth line – open mouth group – in which, through speech, young people express themselves. Other relevant results demonstrate that the conceptual plurality of BEING YOUNG is composed by different types of young people: the radical one, connected to everything around him; the communicative one, who exchanges knowledge through communication; and the observer one – who transforms current knowledge into profit for the future.

Keywords: Sociopoetic. Young groups. Collective body.

“A alma da mocidade, arrancando voo, liba em todas as flores, experimenta todas as sensações, saboreia de todas as taças, quer doce, quer amarga, e só à custa de experimentar, saberá o que é a vida”.

François Chateaubriand

Este artigo versa sobre a pluralidade de conceitos produzidos por um grupo de alunas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), acerca do tema **grupo de jovens**, a





partir de uma técnica de investigação denominada **corpo coletivo** ou **boneco simbólico**. O estudo foi balizado pelo método da **Sociopoética** e executado através de oficinas de **negociação** do tema, **produção e análise de dados**.

Minha aproximação da Sociopoética deu-se a partir do ano 2000, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará e realizei meus estudos de mestrado com o referido método. Desde então, tenho me envolvido sistematicamente com práticas sociopoéticas e atividades afins tanto na pesquisa, como no ensino e na extensão.

A Sociopoética é um método de pesquisa e aprendizagem orientado pelos seguintes princípios básicos: os atores da pesquisa participam de todas as fases da pesquisa como copesquisadores, tendo responsabilidades e direitos iguais ao do pesquisador oficial; valorizam-se as culturas dominadas e de resistência.

Esses princípios aproximam a Sociopoética da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, de quem assume ter herdado o “coração”, que é o dispositivo do grupo-pesquisador. “Permitir que os grupos objetos de pesquisa tornem-se sujeitos, é colaborar para realização da ‘utopia concreta’ na qual a divisão do trabalho manual e intelectual, fonte de opressões milenares, seria eliminada” (GAUTHIER, 1999, p. 7).

A Sociopoética chama atenção para as potências do corpo na produção do conhecimento. Pois, além da razão, a emoção, a sensibilidade e as sensações também pensam. Desse modo, operando o reencontro das dimensões humanas no pesquisar, conhecer e aprender, a Sociopoética propõe a junção entre arte, ciência, política e espiritualidade.

Na Sociopoética, a investigação obedece aos seguintes momentos: formação do grupo pesquisador; escolha do tema a ser pesquisado; produção de dados; análise e experimentação dos dados e socialização. O fato de a Sociopoética incentivar uma expressão simbólica, menos racional, favorece o necessário estranhamento que todo processo de conhecimento pressupõe, ajudando a descobrir faces não aparentes do tema explorado. Assim, tanto na fase da





produção de dados, como na análise, o grupo de copesquisadores revela a heterogeneidade de pontos de vista e vivências, portanto,

[...] a Sociopoética é um revelador e catalisador da heterogeneidade, muitas vezes encoberta por uma aparente homogeneidade. O preparo individual no grupo favorece a autonomia dos membros do grupo-pesquisador (GAUTHIER, 1999, p. 60).

Na nossa pesquisa, o processo de formação do grupo pesquisador iniciou-se com a apresentação da proposta de pesquisa às turmas de 1º bloco de diferentes cursos da UESPI. Ressaltamos, na ocasião, que estaríamos usando técnicas diferenciadas de pesquisa, explorando dimensões que já favorecessem a fruição do imaginário² e a criatividade do tipo artística.

Por ocasião desse chamamento nas turmas, explicamos que pretendíamos trabalhar com um grupo de no máximo 20 pessoas. Informamos, também, que a investigação aconteceria através de oficinas, na própria universidade, em horário e espaço a serem negociados no nosso primeiro encontro.

Apesar da nossa preocupação em garantir a diversidade de gênero e de áreas de estudo, o grupo-pesquisador foi formado apenas por mulheres, sendo a maioria estudantes do curso de Pedagogia, e por duas alunas de uma escola pública de Ensino Médio, situada nas imediações do *campus*. As referidas alunas foram convidadas por ocasião de visita/chamamento feita na escola pela bolsista da pesquisa.

Esse convite tem sintonia com o princípio freireano de democratização dos saberes. Nosso propósito foi tentar romper, de alguma forma, com o visível distanciamento entre acadêmicos e não acadêmicos. Infelizmente, não fomos bem sucedidas no nosso intuito, pois apenas duas alunas tiveram coragem de vir à universidade, e,

2 Segundo J. Gauthier, devemos “entender o imaginário como uma interface entre o real e o simbólico, como um lugar de jogo entre o coletivo e o individual, sendo o seu modo de existência a dialética entre a história coletiva e a história individual; dialética aberta, que possibilita devires singular e efetivamente inesperado” (1998, p. 124).





mesmo assim, não participaram de todo o processo, confirmando, para nós, que o forte isolamento da universidade com relação à comunidade é um problema que precisa ser encarado com efetiva seriedade por todos os educadores que se dizem comprometidos com a melhoria da qualidade da escola pública. Nesse contexto,

[...] é notório tanto o desconhecimento que a comunidade tem da realidade acadêmica, como a falta de contato dos universitários com a realidade concreta onde deverão atuar profissionalmente, gerando-se assim a tão criticada dissociação entre teoria e prática (COSTA, 2009, p. 1).

Dando continuidade às atividades, passamos a ligar para as pessoas, ratificando o chamamento inicial e agendando nosso primeiro encontro. Assim, começamos no dia 19/05/2004, com a presença de nove copesquisadoras.

Para investigar o tema proposto, realizamos oito oficinas e utilizamos três técnicas de produção e análise de dados. Dada a limitação de espaço dessa escritura, estaremos focalizando apenas a técnica do **“corpo coletivo”**.

2 Oficina de Produção de Dados: a técnica do corpo coletivo ou “boneco simbólico”

A técnica do boneco simbólico foi vivenciada na oficina do dia 26/05/2004 e teve como objetivo expressar a relação do grupo com o tema identidades e diferenças nos grupos de jovens, a partir do corpo, e como esse corpo coletivo vai se construindo a partir da experiência de cada participante e do grupo, ou seja, os sentidos assumidos pela temática em interação com o(s) corpo(s).

A técnica de construção do boneco simbólico na nossa pesquisa teve como suporte um relaxamento coletivo, no qual cada participante foi convidado a imaginar o seu próprio corpo e de forma individual escolher a parte mais significativa desse corpo na relação com o tema da pesquisa. A ideia era propiciar às pessoas um encontro com os sentidos produzidos pelo corpo nas suas experiências nos grupos de jovens.





Assim, uma das facilitadoras solicitou que todos procurassem a posição mais confortável possível sobre as cadeiras. Pedimos inicialmente que controlassem a respiração, num movimento lento e reiterado de inspiração e expiração, e, de olhos fechados, procurassem relaxar, partindo dos pés e distendendo cada parte do corpo progressivamente, até a cabeça.

Em seguida, a facilitadora sugeriu que se concentrassem, focando a atenção no próprio corpo, que imaginassem o ar colorido por bolas transparentes e de todas as cores, que envolviam todo o ambiente e tudo que nele havia. Pedimos que respirassem, prestando atenção nesse ato, e imaginassem que, ao respirar, colocavam essas pequenas bolas coloridas para dentro de seu corpo. O ar, através das bolas coloridas iria percorrer cada membro, cada órgão, enfim, todo o corpo.

A cada inspiração, sugeríamos que mais bolinhas coloridas enchiam os corpos levando a atenção para determinadas partes do corpo. Cada expiração expulsava algumas bolinhas e capturava outras. O objetivo era centrar a atenção, progressivamente, no ambiente, no próprio corpo e no próprio pensamento. Quando percebemos que as pessoas haviam baixado minimamente os seus níveis de consciência, sugerimos que cada um se concentrasse na parte mais significativa do seu corpo, e perguntamos: **Que parte é essa? Como essa parte se relaciona com o tema grupo de jovens?**

Depois pedimos que fizessem o registro escrito da vivência e também que confeccionassem a parte do corpo escolhida utilizando material posto à disposição - jornal, cola, tinta, canetas, pincéis etc.

Após a produção individual, em pequenos grupos e conforme parte do corpo escolhida, os participantes verbalizaram a experiência que tiveram, registrando o que foi comum e o que não foi. Após esse momento, organizaram as “peças”, partes do corpo que fabricaram, em uma exposição, como em um museu. Todos puderam ver as peças em sua totalidade e fazer comentários sobre elas.

Seguida à exposição, pedimos que, com as peças criadas, formassem um corpo coletivo e dessem um nome a ele. Assim,





nasceu **MACABEÇA**³: boneco simbólico, alegoria, metáfora criada pelo grupo para atribuir sentidos à juventude, aos jovens, evidenciando identidades e diferenças expressas nas suas relações em grupo.

3 Análise dos dados: mapeando os conceitos de grupos de jovens no corpo de Macabeça

A partir da produção individual, solicitamos que registrassem por escrito a parte do corpo escolhida, justificando a escolha. Nesse ponto, o grupo já estabeleceu relação entre a parte do corpo e as **características dos grupos de jovens**.

Em um **grupo de jovens**, a parte do corpo que está relacionada com as características de um grupo jovem é a **cabeça**, a “mente”, pois é onde se processa o pensamento, as **ideias**, o **conhecimento**. O grupo de jovens está em busca de **descontração**, **novas experiências**, favorecendo também as outras partes do corpo, as **emoções** e o relacionamento com o grupo. A mente permite que o jovem tome atitudes para a busca de seu bem-estar junto ao grupo.

Nessa viagem, imaginei as **mãos** como a parte do corpo mais importante para sentir outra pessoa, pois, se fechar os olhos e tocar com as mãos o outro pode imaginar a sua **identidade**, seus traços, enfim **com as mãos somos capazes de ver com outros olhos**, sem receio, **sem preconceitos**, numa atividade de conhecimentos.

A **cabeça**, porque ela **orienta nossas atitudes** e faz com que vençamos os obstáculos. A **imaginação** é indispensável, nos proporciona **realizar várias coisas**.

A **cabeça** nos consola muito, uma mente boa nos livra de muitos sofrimentos, sejam eles, preocupações ou até um **membro do nosso corpo** que não possa funcionar **igual** ao do próximo. A **diferença** está entre nós seres humanos. **A estética é importante, mas todos nós sabemos que não podemos ser idênticos**. O legal do **grupo de jovens** é a **diversidade** da mente.

A parte do corpo que escolhi foi a **boca**, pois é através dela que falamos o que pensamos o que queremos dizer às pessoas.

3 Boneco simbólico produzido em oficina, através da técnica do corpo coletivo. Recebeu o nome em alusão ao personagem Macabéia, do romance A Hora da Estrela, de Clarice Lispector.





A analogia estabelecida entre corpo e grupo, a partir da escolha de partes do corpo, revela similaridades e diferenciações que expressam a diversidade presente nos grupos de jovens, confirmando o que Chaves (2009, p. 03) propõem-nos, afirmando que “a construção de identidades perpassa um empreendimento em torno do corpo, que é explorado [] pelos jovens, no sentido de se diferenciarem e de estabelecerem singularidades [...]”.

Seguindo o processo de análise, o grupo também escreveu sobre a relação entre Macabeça e o SER JOVEM.

Macabeça tem relação com os jovens que **não conseguem interagir** com outros, por **se sentirem inferiores em alguns sentidos, seja econômico, social, racial** ou qualquer outro. Identifica-se com os jovens nas suas **diversidades. Cada face do boneco representa um jovem diferente.**

Macabeça, como todo jovem **busca uma verdadeira identidade, um estilo próprio para viver**, e no grupo de jovem ela se identifica com os outros jovens, pois no grupo ela se depara com outras opiniões, vivencia outras experiências.

Nesse ponto, dialogamos com CASTRO (2002), quando esse nos afirma que:

Em contextos sociais marcados, dentre outros aspectos, pelas diferenças e desigualdades, a juventude deve ser pensada em suas múltiplas dimensões, buscando compreender de que maneiras os jovens, na sua diversidade, vivenciam os problemas dessa fase da vida. As diferentes juventudes são marcadas pelas (im) possibilidades relacionadas às desigualdades e que parecem ser condicionantes estruturais para negar o direito à cidadania a muitos desses jovens. Entretanto, o exercício de brincar, de se divertir, de (re) inventar linguagens próprias, de formar-se e informar-se culturalmente, apresenta-se como necessidade para que todos experimentem e exercitem a mesma cidadania como um direito. Os espaços e formas de lazer, nesse sentido torna-se uma dimensão privilegiada de participação juvenil. (CASTRO, 2002, p. 21)





Seguindo o processo de análise de dados pelo grupo, solicitamos que as copesquisadoras, numa associação livre de ideias continuassem falando sobre a produção, Macabeça, e sua relação com o tema. As falas analíticas do grupo foram gravadas e depois transcritas. O resultado está expresso nos relatos abaixo.

Macabeça representa as várias faces da vida de um **grupo de jovens**, pois são vários os grupos de jovens que **se diferenciam** em seu **modo de pensar** sobre o mundo, de agir sobre cada momento e até no **modo de viver** a vida.

Nessa fala, a copesquisadora associa beleza interior e exclusão social a conceitos de **juventude**, revelando **diferenças e identidades nos grupos de jovens**.

Nesse caminho, encontramos Abramovay (2002) a nos ensinar que,

[...] ainda que as diferenças sejam marcantes, existem algumas características que parecem comuns a todos os grupamentos juvenis, estendendo-se a todos independentemente de suas condições objetivas de existência. Dentre elas, destacam-se: a procura pelo novo; a busca de respostas para situações e contextos antes desconhecidos; a incerteza diante dos desafios. (ABRAMOVAY, 2002, p. 126)

Partindo desse entendimento, refletimos que, atualmente, a discussão em torno do conceito de juventude tem trilhado novo caminho no que diz respeito às características de identidade dessa categoria. Trata-se, neste momento, da opção pela troca do termo juventude por juventudes. A expressão utilizada no plural objetiva enfatizar as diversidades de juventude que podem ser analisadas, segundo alguns fatores categóricos que se tornam primordiais na classificação, tais como: classe social, cor, sexo e grupo social. Nesse sentido, Hall (2002) nos alerta que

[...] a imagem do jovem que se cristalizou na sociedade atual traz uma forte característica de metamorfose, de aglutinação, de inconstância, de incerteza e de desvinculação, enquanto representação de uma categoria fragilizada





e vulnerável. Em contrapartida, os jovens representam, também, uma categoria consciente e desafiadora na busca de novos valores sociais, morais e afetivos, que sejam capazes de reestruturar sua identidade. (HALL, 2002, p. 15).

Ainda segundo o autor acima, “o sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (2002, p. 13).

Também entrevistamos o grupo com o objetivo de aprofundarem a análise do boneco (corpo) coletivo. Nesse momento, quem quisesse poderia comentar, associar, propor. Queríamos saber, por exemplo, quem era **Macabeça** e porque tinha esse nome. Essas entrevistas foram gravadas e depois transcritas em forma de relatos. Para preservar a identidade das pessoas, decidimos apresentá-las aqui através de codinomes.

Uma das copesquisadoras destaca a produção coletiva de conhecimento, através da criação do boneco simbólico, ao dizer que,

Macabeça é a junção de várias ideias, pensamentos, onde as principais são as perspectivas de um futuro melhor, a busca de **conhecimento**, a **paz**, as **drogas**. Feita por um grupo com a participação de todos interagindo entre si. Foi batizada assim porque foi associada à **MACABÉIA** e porque tem a cabeça grande (são três cabeças em uma). (**Cristal**)

Topázio dá continuidade à análise, refletindo acerca do fato de Macabeça ter diferentes faces,

[...] mostra que cada jovem tem um modo próprio de ser e viver. Temos o **jovem radical**, que está sempre “ligado” nas coisas em sua volta. O **jovem comunicativo**, que se comunica para trocar conhecimento. E o **jovem observador** que retém a experiência para si como coisa boa para seu futuro. (**Topázio**)

Ametista também relaciona Macabeça aos grupos de jovens, ao concluir dizendo que:

MACABEÇA, como todo jovem, busca uma verdadeira **identidade**, um **estilo próprio** para viver. No grupo de jovens ela se identifica com os outros jovens. No grupo, ela também se depara com outras opiniões, com experiências diferenciadas. (**Ametista**).





Os dados acima mostram que a opinião e os estilos próprios, as novas experiências e os conflitos de opiniões delineiam as diferenças e identidades dos jovens na sua convivência em grupo.

Pérola contribui, evidenciando que MACABEÇA

[...] é uma **jovem** que está procurando situar-se na sociedade, ela é muito curiosa e perseverante e quer saber como tudo funciona, o porquê de tudo, pois ela está **confusa**. Ela estuda, quer trabalhar, quer se relacionar com os outros jovens, na escola, na igreja, na rua. MACABEÇA **quer entender** o porquê de tantos jovens no crime, nas drogas, na prostituição. Ela quer ajudá-los. Ela chama-se MACABEÇA porque é muito cabeça, e quer ajudar esses jovens que são jovens como ela. (**Pérola**)

Conclui, refletindo que as diferentes faces de Macabeça são como nossos jovens,

[...] uns são mais reservados, não gostam muito de se expressar, outros falam pouco, já outros tem olhos bem abertos, enxergam longe e falam pelos cotovelos. Assim, as diversas faces de MACABEÇA devem ser mais estudadas, para poder entender o que os jovens pensam. (**Pérola**)

4 Achados da Pesquisa: Algumas considerações acerca dos dados produzidos

Analisando de forma global os dados que tratam da relação entre as partes do corpo do boneco simbólico e as características dos grupos de jovens, identificamos quatro linhas de pensamento no grupo. A primeira linha, que denominamos **grupo cabeça da imaginação**, na qual os jovens buscam a descontração e novas experiências, aqui, as ideias que surgem, favorecem as emoções e outras partes do corpo, ajudam o jovem a ter atitude e melhorar o seu relacionamento com o grupo; a segunda linha, **grupo mente boa**, em que os jovens se atraem com ou sem objetivo comum, aqui, eles têm consciência de suas singularidades e diversidades de mentes, esse grupo alivia o sofrimento daqueles jovens que têm algum tipo de deficiência física, tem alguma parte do corpo que não funciona igual a do outro; a terceira linha, **grupo mãos de jovens**, na qual as mãos são os olhos dos jovens, eles se tocam sem medo nem preconceito, e é através do toque que eles se conhecem e





imaginam suas identidades; na quarta linha, **grupo boca livre**, os jovens expressam seus pensamentos através da fala.

Outros achados relevantes dizem da pluralidade conceitual do **SER JOVEM**, onde são descritos diferentes tipos de jovens: o jovem **radical**, ligado em tudo a sua volta; o jovem **comunicativo**, que troca conhecimentos através da comunicação; o jovem **observador**, que, através da fala, transforma o conhecimento de hoje em coisa boa para o futuro. Em síntese, os jovens produzem suas identidades através dos conflitos que vivenciam no grupo.

Os achados da pesquisa também problematizam a realidade atual da juventude que se envolve com a criminalidade. Nesse contexto, tais jovens sofrem discriminação e preconceito, principalmente por viverem no mundo da prostituição e das drogas. Enfatizam que esses jovens precisam ser ajudados para superar esse estado de coisas. Nesse sentido, é fundamental que, através dos estudos e do trabalho, eles consigam um lugar na sociedade.

Os achados também apresentam a relação entre o boneco e os grupos de jovens expressa através das diferenças tanto físicas quanto psicológicas. Entretanto, pontuam que a interação no grupo neutraliza as diferenças individuais entre os jovens.

Através dos conceitos produzidos no grupo, inferimos a existência de muitos e diversos tipos de jovens e de grupos juvenis, com características particulares e específicas, que sofrem influências multiculturais e que, de certa forma, são globalizados. Portanto, não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão, culturas juvenis com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si. Até porque, e conforme bem acrescenta ABRAMOVAY (2002), em função das diferenças sociais e de parâmetros concretos, como o dinheiro, a educação, o trabalho, o lugar de moradia, o tempo livre, entre outros, a condição juvenil é vivenciada de diferentes maneiras. Logo, finalizamos, observando que a definição da categoria juventude em hipótese alguma pode ser a mesma para todos aqueles que nela estão enquadrados, pois, ao contrário, o que a realidade social





nos demonstra é que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina**: Desafios para políticas públicas. Brasília - DF: UNESCO, BID, 2002.

CASTRO, M. G. Pesquisas da UNESCO sobre juventudes no Brasil. In: NOVAES, R.; PORTO, M.; HENRIQUES, R. (Orgs.). **Juventude, Cultura e Cidadania**. Rio de Janeiro: ISER, 2002, edição especial.

COSTA, Hercilene Maria e Silva. Produzindo Saberes Mestiços: O Círculo de Cultura como Possibilidade de Interação entre a Academia e a Comunidade. **Entrelugares**, 2008, v. 1, n. 1. www.entrelugares.ufc (site disponível).

CHAVES, Emanuelle Karenine Mota. As bagagens do corpo. **Entrelugares**, 2009, v. 2, n. 1. www.entrelugares.ufc (site disponível).

GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética**: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro: Ed. Escola Anna Nery - UFRJ, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 102p.







JUVENTUDE E PAZ: Pensando esta relação

Rosa Maria de Almeida Macêdo¹

Kelma Socorro Alves Lopes de Matos²

Resumo

Neste texto, apresentamos a experiência de pesquisa-intervenção realizada em uma escola pública de Teresina-PI, com o objetivo de colaborar na construção de uma Cultura de Paz nesse ambiente escolar. A pesquisa foi realizada de junho de 2010 a junho de 2011, envolvendo 71 alunos das turmas de 6º ao 9º do Ensino Fundamental, a equipe gestora, os funcionários e os professores. Em conformidade com esta modalidade de pesquisa definimos: o campo de análise, constituído pelos autores que tratam sobre a nossa temática; o campo de intervenção, a Escola Maria Melo, espaço escolhido como *lócus* do estudo; e os dispositivos ou estratégias como grupos focais, questionários e oficinas temáticas. Dos resultados, em fase de sistematização, destacamos os que se referem às percepções dos jovens sobre o tema paz. A análise institucional mostrou que o conceito de paz, predominante no grupo, é aquele em que a paz é associada à quietude, harmonia e tranquilidade, resumida à dimensão individual. Também ficou evidenciado que o debate e a problematização da realidade proporcionou aos jovens refletirem sobre suas vivências. Sinalizam um processo de mudança e construção de novos saberes e atitudes relacionados à Cultura de Paz.

Palavras-Chave: Juventudes. Cultura de Paz. Escola.

Recebido em: outubro/2011 - Aceito em: novembro/2011

1 Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da UFPI e Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UFC.
E-mail: rosinhalmeidam@hotmail.com

2 Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UFC.
E-mail: kelmatos@uol.com.br





YOUTH AND PEACE: THINKING THIS RELATION

Abstract

This paper presents the experience of an interventive research undertaken in a public school in the city of Teresina-PI aiming to collaborate in the construction of a Culture of Peace in this school environment. The research was undertaken from June/2010 to June/2011, involving 71 Elementary Junior High students, the management team, employees and teachers. According to this research type, we defined: the analyses Field built by the authors who discuss this theme; the interventive field, the school “Maria Melo”, chosen space to be the *locus* of the study; and the devices or strategies as focal groups, questionnaires and thematic workshops. Based in the preliminary results, we highlight the ones which refer to the Young people’s perception of peace. The institutional analyses revealed that the concept of peace, predominant in the group, is the one in which peace is associated to quietness, harmony and calmness, all in the individual dimension. It was also clear that the debate and the reality problematization offered the young people the opportunity of thinking about their experiences which may point out to a change process and to the construction of new knowledge and attitudes related to the Culture of Peace.

Keywords: Youth. Culture of peace. School.

Introdução

Neste artigo apresentamos o trabalho de pesquisa-intervenção, realizada no período de junho de 2010 a junho de 2011, na Escola Maria Melo, em Teresina - PI, parte do nosso projeto de tese de doutoramento, cujo objetivo é colaborar com a construção de uma Cultura de Paz no ambiente escolar a partir do envolvimento dos jovens. Faremos um recorte do conjunto dos resultados, no qual enfocamos os jovens como sujeitos capazes de se engajar e empreender ações que visem mudanças na realidade social, podendo contribuir, inclusive, em relação à construção da paz na escola (MATOS, 2003, 2006, 2007; ABRAMO, 1997).





A Escola Maria Melo faz parte da rede pública estadual, oferece o Ensino Fundamental do 3º ao 9º ano, além de Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite e está localizada na zona sudeste de Teresina. Mesmo possuindo um número pequeno de alunos, apenas 229 em 2011, e dos esforços envidados, a escola convive com vários problemas: a indisciplina, a frequência irregular, os baixos níveis de desempenho dos alunos, a evasão, os eventos de violência, além de questões ligadas às relações interpessoais.

Neste texto, destacamos duas categorias utilizadas no nosso trabalho. Uma delas é **juventude**, discutida por Groppo (2000), Matos (2003, 2006, 2007), Peralva (1997) e Abramo (1997, 2000), que apontam para o seu caráter histórico e cultural, o que nos livra de considerá-la somente a partir de referências cronológicas e biológicas. A outra categoria é a de **Cultura de Paz** compreendida como a cultura na qual os valores relacionados à paz, como a justiça, o respeito e a solidariedade, dentre outros, pautam as relações das pessoas com elas mesmas, com os outros e com o planeta (JARES, 2002, 2007; GUIMARÃES, 2003, 2005, 2006; MATOS, 2003, 2006, 2007; TUVILLA RAYO, 2004; YUS, 2002).

Assim, estruturamos o texto do seguinte modo: na primeira parte mostramos a metodologia utilizada para a realização do estudo e justificamos a escolha da pesquisa-intervenção; na segunda parte, apresentamos os resultados relacionados ao conceito de paz, obtidos a partir da análise institucional feita durante os diferentes dispositivos ou estratégias realizados com os jovens.

2 A pesquisa-intervenção como recurso metodológico

Sabemos que a definição da metodologia é um aspecto que costuma gerar dúvidas no pesquisador, tendo em vista que os seus objetivos estão relacionados a uma escolha adequada do objeto a ser estudado. No nosso caso, a indagação que fizemos foi: como colaborar com a escola na construção de uma Cultura de Paz, sabendo que isso implica na desconstrução da cultura de violência ali existente? Uma ou outra questão se concretiza por meio de práticas institucionalizadas. Seria, então, necessário utilizar uma metodologia que proporcionasse a oportunidade de reflexão sobre as ações





cotidianas para que, desse modo, os sujeitos envolvidos avaliassem a necessidade de transformá-las. Diante disso, decidimos por realizar uma pesquisa-intervenção, que é uma abordagem qualitativa utilizada em investigações sociológicas, psicológicas e educacionais quando o propósito é provocar mudanças em grupos e, cujo processo requer, necessariamente, a transformação dos sentidos cristalizados nas instituições (ROCHA; AGUIAR, 2003; ROCHA, 2006; POCAHY; NARDI, 2007; LYRA *et al*, 2002, MOREIRA, 2003, SARRIERA, 2008).

A análise institucional é, pois, o fundamento desta modalidade de pesquisa que, para ser desenvolvida, requer a construção de dois campos: o **de análise**, que corresponde ao conjunto dos aportes teóricos que tratam das questões presentes ou relacionadas ao problema investigado; e o **de intervenção**, que representa o espaço de interlocução, isto é, o território ou local onde se dá a investigação. É importante ressaltar que “os campos de análise e de intervenção, embora diferentes, são eixos indissociáveis da pesquisa”, podendo se constituir simultaneamente (ROCHA; UZIEL, 2008, p. 540). Além disso, por se tratar de uma análise das instituições faz-se necessário, evidentemente, a construção do que na pesquisa-intervenção se denominam **dispositivos de análise ou mobilizadores** e representam as diferentes estratégias por meio das quais é possível colocar em questionamento as práticas cotidianas, para que, ao refletir sobre elas, os sujeitos se mobilizem na construção de novas práticas.

No **campo de análise** temos, portanto, diferentes autores que falam a respeito dos conceitos abordados na investigação. Para uma melhor compreensão acerca do processo de institucionalização recorreremos à teoria das instituições de Berger e Luckmann (2008), na qual eles apontam o cotidiano como o lugar onde nascem e se enraízam as instituições enquanto saberes que orientam as práticas coletivas, cujos elementos precisam ser desvelados e postos em questionamento, a fim de que “leituras que eventualmente naturalizem a realidade” possam ser postas em debate (SATO, 2008, p. 174).





Sobre a compreensão de paz, nos fundamentamos no pensamento de autores que a consideram uma construção social e histórica, numa perspectiva abrangente (intra e interpessoal, local, nacional e internacional), como algo que interliga todos os seres vivos. Além disso, ao considerar a paz na acepção positiva, esses autores incluem o conflito, considerado elemento constitutivo das relações humanas, portanto, algo que não deve ser evitado ou combatido (JARES, 2002, 2007; MATOS, 2006, 2007; MATOS, NASCIMENTO, 2008; GUIMARÃES, 2003, 2005, 2006), como comumente é feito no ambiente escolar.

Em relação ao conceito de juventude recorremos a Matos (2003, 2006, 2007), Groppo (2000), Peralva (1997) e Abramo (1997, 2000), que afirmam se tratar de uma categoria social em que se encontram presentes uma representação e uma situação social, ratificando os seus aspectos, histórico e cultural. Nessa perspectiva, a juventude, assim como outras categorias sociais ancoradas nas faixas etárias, tem passado por várias mudanças na história sendo representada socialmente e vivida, com diversidade na realidade cotidiana, tendo em vista sua relação com outras situações sociais como, por exemplo, a classe ou estrato social, as diferenças culturais, de gênero e etnia, dentre outras (GROPPO, 2000). Desse modo, os jovens são vistos nas suas múltiplas expressões, tendo em vista que se apresentam e vivem esse momento da vida de maneiras diversas, o que nos dá a permissão para falarmos, não de uma juventude, mas de juventudes, termo que adotamos em nosso trabalho.

Quanto ao **campo de intervenção**, esse foi constituído por meio de um processo no qual elegemos como principais critérios, ser uma escola pública onde, potencialmente, existia uma demanda que justificou uma ação interventiva e, principalmente, a adesão voluntária dos seus membros à nossa proposta de trabalho. A partir destes critérios, definimos a Escola Maria Melo como nosso espaço de atuação/intervenção. Em relação aos **dispositivos de análise**, utilizamos estratégias variadas a fim de possibilitar uma





maior abrangência, tanto em relação aos diferentes segmentos, funcionários, alunos, gestores e professores, como também no que se refere a alcançar objeto e objetivo do estudo.

Depois de visitar as turmas do 6º ao 9º ano para falar sobre a proposta de desenvolver o projeto de Cultura de Paz e pedir a colaboração dos alunos, realizamos **duas oficinas** com cada turma: na primeira, abordamos o tema paz e na segunda, falamos sobre temas indicados pelos próprios alunos em um questionário que aplicamos. A partir dessas oficinas formamos um grupo - o critério foi a adesão espontânea e não havia um número fixo de participantes -, variando sempre entre seis a doze, com o qual desenvolvemos as seguintes atividades:

- a) **duas sessões de grupo focal**, em que tratamos de questões sobre a vida do jovem na escola e na família e dos seus sentimentos em relação a estes dois contextos;
- b) **seis oficinas** temáticas, nas quais abordamos os pontos do Manifesto 2000, da UNESCO² - Por uma Cultura de Paz e não Violência;
- c) preparação e **encenação de uma peça teatral**, na Festa em Homenagem às Mães; **duas rodas de conversa**: a primeira sobre o tema Morte e o segundo sobre Namoro - temas solicitados pelos alunos, como já mencionado,
- d) encontros para planejamento e conversas informais.

Em relação aos outros segmentos, durante o período em que estivemos na Escola, participamos de diferentes situações e eventos (feiras, reuniões, festividades, planejamentos) considerados dispositivos espontâneos, no sentido de não ter havido um planejamento prévio da nossa parte porque foram surgindo no decorrer do estudo devido à nossa inserção no campo de intervenção (ROCHA; UZIEL, 2008).

2 UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.





É importante ressaltar que todas as experiências vividas na Escola, de forma planejada ou não, as observações do cotidiano, o vai e vem das pessoas, a dinâmica das relações, foram registradas: no diário de campo, em fotografias, em áudio e arquivamento de informações como, *folders*, mensagens, desenhos. Esse material ainda se encontra em fase de sistematização e análise e destacamos para apresentar nesse artigo apenas os resultados relativos às percepções dos jovens acerca da Cultura de Paz.

3 O olhar dos jovens sobre a Paz

A paz é um anseio compartilhado pela maioria das pessoas em todo o mundo. A escalada da violência assusta e nos obriga a pensar sobre novas práticas de convivência. Com isto não queremos dizer que a violência é um fenômeno exclusivo das sociedades modernas, pois como algo criado pelo próprio homem, existe desde o início da sua história. No entanto, nos últimos tempos ela tem assumido feições cada vez mais cruéis, o que segundo Milani (2003) contrasta com os enormes avanços alcançados pelo ser humano em todos os campos.

A diminuição das distâncias pelos meios de transportes e de comunicação, a aquisição de bens que facilitam nosso dia a dia e nos trazem conforto e bem-estar, as vacinas e os medicamentos que prolongam a vida, são alguns exemplos do que a evolução científica e tecnológica pode proporcionar. Infelizmente, somente parte da população tem usufruído destes benefícios, restando uma grande parcela que sequer tem acesso a bens e serviços básicos como, moradia, educação de qualidade, alimentação.

Diante desse contraste que mostra a humanidade dividida entre os que têm acesso a tudo e os que nada possuem, construir a paz é um desafio para a humanidade, pois como afirma Paulo Freire, ela está relacionada à justiça social e só é possível em realidades onde não existam desigualdades de qualquer natureza. Isto nos leva a pensar a paz sob uma perspectiva abrangente e não como algo referenciado ao ser individual, embora esta dimensão também esteja incluída. Além disso, nos ajuda a desnaturalizar os conceitos de paz e o de violência, que são construções humanas.





A partir do pressuposto de que a paz e a violência são “fabricadas” pelo homem, pensamos que este aprendizado ocorre em todos os espaços de socialização nos quais os indivíduos circulam no decorrer da vida. Com isto queremos dizer que “ser violento” ou “agir em e com paz” é algo que aprendemos sutil e gradativamente, e aos poucos passamos a manifestar em nossas práticas cotidianas, comportamentos e atitudes relacionadas a uma ou outra forma, até o momento em que de tão repetidas, se tornam “naturais”, isto é institucionalizadas (BERGER; LUCKMANN, 2008).

Desse modo, ao pensarmos em colaborar na construção de uma Cultura de Paz na Escola Maria Melo, a primeira questão que procuramos abordar está relacionada à compreensão a respeito do conceito de paz. Durante a realização dos dispositivos de análise, ao expressarem suas ideias, os jovens deixaram evidenciada uma concepção de paz relacionada a um “estado de harmonia”, “tranquilidade” e “quietude”. Quando questionamos estas definições, pelo fato de remeterem a algo sem movimento, os jovens argumentaram que “paz é isso mesmo”, inclusive quando queremos ficar quietos costumamos pedir às pessoas que “nos deixem em paz”.

Na verdade, esses fragmentos revelam características muito presentes quando as pessoas, em geral, se referem à noção de paz, portanto, de certo modo já esperados. Uma delas é a sua redução ao plano intrapessoal, relacionando-a a uma experiência individual de tranquilidade interior, como algo privado, particular, como pode ser exemplificado pela fala do jovem ao afirmar: “estou em paz quando estou quietinho e ninguém mexe comigo”, pois “tem horas que a gente quer mesmo é ficar sozinho e em paz!”. Outra característica bem evidenciada é a associação do conceito a um estado de quietude, o que nos leva a pensar em algo passivo e sem dinamismo. O verbo “estar” que comumente antecede o termo paz ilustra o que estamos querendo dizer.

Essa forma de pensar reflete a maneira como o Ocidente construiu e difundiu a noção de paz, derivada, principalmente dos conceitos de paz grega, *eirene*, e romana, *pax* (JARES, 2002, 2007). No primeiro, a paz é entendida como um estado de tranquilidade,





no qual não existiriam conflitos, enquanto no segundo a paz é considerada como ausência de violência segundo a lei, mas não no sentido de justiça, prosperidade, reciprocidade e igualdade para todos (JARES, 2002, 2007; GUIMARÃES, 2003, 2005). Concordamos com os autores quando eles afirmam que com isso, houve a perda do conteúdo político e intersubjetivo e a crescente privatização da paz, tornando-a uma acepção negativa.

A ideia que os jovens têm sobre o conflito como sinônimo de violência, como algo ruim e que deve ser combatido, também reflete o empobrecimento dessa noção de paz. Para eles, na escola “não existe paz” porque “só vive tendo conflito. É aluno com aluno, é aluno com professor. Até com a diretora tem”.

Trata-se de um equívoco, pois de acordo com Guimarães (2003, p. 54) os “conflitos são normais e não são necessariamente positivos ou negativos, maus ou ruins”. Todo conflito exige resposta e é o modo como respondemos a esta situação, se por meios violentos ou não violentos que torna o conflito positivo ou negativo, construtivo ou destrutivo. Outros autores como, Jares (2002, 2007), Milani (2003), Rabanni (2009), Matos (2006, 2007), dentre outros, corroboram com esse pensamento. Sem dúvida, os conflitos mostram as singularidades com que nos manifestamos e sua não aceitação como natural apenas revela a dificuldade que nós, seres humanos, temos para lidar com pontos de vista diferentes do nosso.

A leitura naturalizante que é feita sobre a paz, também é percebida em relação à violência, que em muitas situações nem é considerada como tal. Durante a realização de grupo focal, quando falávamos sobre a relação entre alunos e professores, uma jovem fez questão de dizer “eu me dou bem com todo mundo, principalmente com os professores”, pois, segundo ela, isso é necessário, e acrescentou: “imagina que me dou bem até com aquele professor que manda a gente comer capim!”. Diante dessa afirmativa, confirmada por alguns colegas, pedimos para que falasse mais sobre isto, mas ela disse apenas que isso ocorria, sempre que o aluno errava e que preferia não revelar o nome do professor, pois temia ser punida.

Procuramos problematizar a situação perguntando então





se eles compreendiam essa atitude do professor como violência. Alguns disseram que sim e outros que não, incluindo a aluna que havia contado o fato que chegou a justificar o comportamento do professor dizendo que isso faz parte da sua tarefa. Insistimos para que pensassem sobre o assunto e tentassem responder a seguinte pergunta: “como você se sente quando o professor lhe trata dessa maneira?”. Após alguns minutos uma jovem respondeu: “Eu? Eu me sinto inferior, um lixo! É isso. Eu me sinto um lixo!”.

De repente, alguém pergunta: “então violência não é só bater, agredir? Parece ser difícil considerar que atitudes como colocar apelidos, xingar e discriminar os colegas ou depredar o patrimônio da escola, dentre outras, podem ser consideradas formas de violência e não simples brincadeiras.

É difícil admitir que, na escola, a violência pode ser cometida por qualquer pessoa, inclusive por aqueles que, segundo os jovens, deveriam servir de modelos. Uma jovem contou que não fala com determinado professor na escola, a quem “ninguém tem coragem” de perguntar nada, porque ele responde grosseiramente, então “eu? Fico caladinho, porque tenho até medo dele me engolir!”. E acrescenta: “eles só fazem isso porque a gente é mais fraca, e não diz nada. Por isso vem descontar na gente a raiva de tudo, como se a gente tivesse culpa deles ganharem mal, de brigar com a mulher, sei lá!”.

Ao final, um jovem faz a seguinte conclusão: “ora, professora, se isso tudo é violência, então aqui na escola não tem paz!” ao que outro, imediatamente acrescentou: “é, é verdade, porque a paz é algo onde não acontece violência”. Esses últimos fragmentos de fala apontam para uma compreensão de paz como a não existência de violência, o que é afirmado por Galtung (1985). Para esse autor, paz e violência são conceitos contrários, embora relacionados, não sendo possível compreender um sem que se compreenda o outro, o que só é possível por meio de uma análise em que os dois conceitos sejam considerados de maneira ampliada e positiva. Nesta perspectiva, a violência deixa de ser considerada apenas na sua forma direta mais





facilmente observável e reconhecível, a agressão física, para também incluir a violência estrutural, relacionada a determinadas estruturas sociais onde predomina a injustiça social e, a violência cultural, ambas, menos visíveis que a primeira (GALTUNG, 1985; JARES, 2002, 2007). Na acepção positiva, a paz passa a ser compreendida como uma ação e não simplesmente como a ausência de algo, um processo dinâmico em que não existe um fim em si mesmo, mas a busca permanente por condições favoráveis de existência dos seres humanos.

Por fim, algumas considerações

As reflexões delineadas nos parágrafos anteriores mostram que entre os jovens da Escola Maria Melo predomina a acepção negativa de paz, confirmando o que Jares (2002, 2007) e Guimarães (2003, 2005, 2006) afirmam sobre a existência de uma pobreza desse conceito. A análise institucional que realizamos por meio dos diferentes dispositivos revelou que a forma como esses jovens percebem e definem a paz e a violência, se deu em conformidade com o que Berger e Luckmann (2008) descrevem no processo de institucionalização. Cotidiana e repetidamente, desde o nascimento, os jovens foram internalizando elementos que vão se refletir nesse jeito de pensar. Embora não sejam passivos neste processo, os jovens terminam por reproduzir, ao seu modo, conceitos e concepções recorrentes no âmbito familiar e escolar.

No entanto, apesar disso, também é possível perceber nas falas dos jovens, elementos relacionados à positividade do conceito, que aliados à disponibilidade e abertura para o diálogo podem favorecer uma nova compreensão de paz. Nesse sentido, refletir sobre o conceito de paz com os jovens da Escola Maria Melo foi muito importante porque favoreceu ao grupo expor suas concepções, problematizá-las e, assim, construir novas compreensões a respeito do assunto. Ao mesmo tempo também foi importante porque sinalizou para a necessidade do exercício e da vivência como forma de ampliar esta compreensão.





Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial – Juventude e Contemporaneidade. mai./jun./Jul./Ago. 1997, n. 5; set./out./nov./Dez. 1997, n. 6. Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ABRAMO, Helena W.; FREITAS, M. Virgínia de; SPÓSITO, Marília P. (Orgs.) **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2008

GALTUNG, Johan. **Sobre La Paz**. Barcelona: Fontanària. 1985

GROPPO, Luís Antonio. **Juventudes**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. Em torno do Conceito da Paz. In: BALESTRERI, Ricardo Brisolla (Org.). **Na Inquietude da Paz**. Passo Fundo, RS: CAPEC, 2003. p. 33-59.

_____. Desafios para a construção de uma Cultura de Paz. In: **I Seminário Direitos Humanos e Educação para a Paz**. Brasília, 8 e 9.dez. 2005, p. 2-5.

Disponível em: <http://www.comunidadessegura.org/files/active/0/Desafios%20para%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20uma%20cultura%20de%20paz.pdf> Acessado em 11 abr. 2009

_____. **Aprender a Educar para a Paz**: instrumental para capacitação de educadores em educação para a paz. Goiás: Editora Rede da Paz, 2006.

JARES. Xesus R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed. 2002

_____. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

LYRA, Jorge *et al.* “A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 22, n. 57, p. 9-21, ago./2002.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventude, professores e escola**: possibilidades de encontros. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2003.

_____. Juventude, Paz e Espiritualidade: Opção por uma Prática Educativa Ético-amorosa. In: IBIAPINA, Ivana Maria





L. de M.; CARVALHO, Maria Vilani C. de. (Orgs.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. IV Encontro de pesquisa em educação da UFPI. Teresina: Ed. UFPI, 2006. p. 167-178.

_____. Juventudes e Cultura de Paz: Diálogos de Esperança. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n. 16, p. 65-70, jan./jun. 2007.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; NASCIMENTO, Verônica S.; Articulando saberes da educação para a paz e educação ambiental: o anúncio de uma nova era. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; NASCIMENTO, Verônica S.; NONATO JÚNIOR, Raimundo. (Orgs.). **Cultura de Paz: do Conhecimento à Sabedoria**. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 64-78.

MILANI, Feizi M. De espectadores a protagonistas da Cultura de Paz. In: BALESTRERI, Ricardo Brisolla (Org.). **Na Inquietude da Paz**. Passo Fundo, RS: CAPEC, 2003. p. 13-31

MOREIRA, Maria Ignez Costa. Pesquisa-intervenção: suas especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Ed. FAPERJ/NAU. 2009. p. 409-432.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial – Juventude e Contemporaneidade. n. 5, Mai./Jun./Jul./Ago. 1997; Set./Out./Nov./Dez. 1997, n. 6. Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

POCAHY, Fernando Altair; NARDI, Henrique Caetano. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 1, n. 15. Jan./abr. 2007.

RABBANI, Martha Jalali. **Por que educar para a paz?** Disponível em: <http://douglashrhds.blogspot.com/2008/02/por-qu-educar-para-paz.html>. Acessado em 11/04/2009.

ROCHA, Marisa Lopes. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. **Revista PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 2, p. 169-174, maio/ago. 2006.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Revista Ciência e Profissão**, v. 4, n. 23, p. 64-71, 2003.

ROCHA, Marisa Lopes da; UZIEL, Anna Paula. Pesquisa-intervenção e novas análises no encontro da Psicologia com as





instituições de formação. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: FAPERJ/NAU, 2008. p. 532-556.

SATO, Leny. Pesquisar e intervir: encontrando o caminho do meio. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: FAPERJ/NAU. 2008. p. 171-178.

SARRIERA, Jorge Castellá; CÂMARA, Sheila Gonçalves. Pesquisa e intervenção junto a adolescentes: experiências que ensinam. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: FAPERJ/NAU. 2008. p. 43-61.

TUVILLA RAYO, José. **Educação em Direitos Humanos**: rumo a uma perspectiva global. Porto Alegre: Artmed, 2004.

YUS, Rafael. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.





LES
UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

RESENHA







CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2007. 189 p.

Resenhado por Lucienia Libania Pinheiro Martins¹
e Francis Musa Boakari²

“Aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve liberdade de demonstrar, que precisou reprimir”.

(Adorno, 1986)

A Psicologia social, um dos campos científicos com vocação mais dinâmica no mundo contemporâneo, repleto de diversidades, ao longo de sua construção preocupou-se em investigar como a presença, implícita ou imaginária de outros indivíduos, sozinhos ou em grupos, afetam uma determinada realidade. Mesmo se colocando dentro desse modo de pensar, ela tem se esquivado e ou se ausentado quando são apresentadas pela sociedade questões que envolvem racismo, discriminação ou preconceito, marcadamente contra brasileiros/as de origem fenotipicamente africana, apesar de saber que esses fenômenos provocam sequelas e sofrimentos psíquicos, de forma individual ou coletiva, sendo um dos principais motivos da existência da Psicologia, a compreensão do sofrimento humano. Especialmente no Brasil, sem levar em consideração as realidades históricas e culturais, essa Psicologia tem reservado um espaço de pouco significado ao estudo de fenômenos que hoje, mais do que nunca, segundo dados do IPEA 2011, podem

Recebido em: agosto/2010 - Aceito em: fevereiro/2011

1 Psicóloga, especialista em Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia Institucional, Hospitalar e Clínica, professora da FACIME – UESPI. lucieniapinheiro@hotmail.com

2 Pós-Ph.D. (Educação para a diversidade). Professor do DEFE e do PPGEd, Centro de Ciências da Educação (CCE), UFPI, Teresina, PI. musabuakei@yahoo





ter uma enorme abrangência, pois, pela primeira vez o número de afrodescendentes ultrapassa os outros segmentos da população brasileira.

Assim, para preencher essa lacuna ainda presente na academia, em consequência de um menosprezo geral pela questão por parte dos brasileiros, foi organizado o livro a que esta resenha se refere, um encontro fortuito de diversos pesquisadores, cuja produção coletiva é marcada pela maestria de sua organização equilibrada, com todos os artigos sendo fontes de informações integradas e valiosas. O livro *Psicologia social do racismo* é um trabalho organizado por Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento, pesquisadoras com obras importantes no tocante à população afrodescendente - termo mais descritivo que o tão negativizado “negro”. É composto por nove capítulos, escritos por sete pesquisadoras, incluindo as organizadoras. No prefácio (p. 09-11), Kabengele Munanga sublinhou a relevância do despertar das Ciências Sociais e da Psicologia nas discussões que envolvem preconceito racial, contextualizando-o no cenário da história político-social brasileira, sendo agente direto da construção da subjetividade do negro. Para o professor Munanga, a obra lembra aos leitores que “o preconceito racial é um fenômeno de grande complexidade [...]”, compara-o a um iceberg, cuja parte visível representa as suas manifestações, e com a parte submersa correspondendo aos “preconceitos não manifestos” (p. 09), cujos efeitos são mais danosos e duradouros desse problema psicossocial.

Estudos investigativos dos fenômenos psicológicos que permeiam as relações sociais e abrangem questões raciais ainda são tímidos, e, com isso, a Psicologia deixa de contribuir com as inferências necessárias nas relações interpessoais, tanto da vítima quanto do agente discriminador. Sabe-se, ainda, que a ideologia racista se manifesta através das relações interpessoais presentes no cotidiano dos indivíduos. As estatísticas oficiais nos apresentam, na maioria das camadas sociais, o racismo, a discriminação e o preconceito como fortes determinantes para as condições de não acesso aos mais variados serviços em diversos setores da sociedade.





Os capítulos do livro retratam a contribuição da pesquisa de um dos vários pesquisadores, como resultado, quer de levantamentos da literatura, quer dos meios de comunicação e resultados de pesquisa de campo. Os textos apresentam, ainda, notas informativas de rodapé e referências bibliográficas. Sendo uma obra indispensável para quem busca compreender, por meio de múltiplos olhares, as relações raciais no Brasil.

O livro *Psicologia social do racismo* faz um levantamento histórico sucinto de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. Logo no primeiro capítulo, “Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira” (p. 13-23), Iray Carone introduz as primeiras discussões, buscando um entendimento sobre o processo de branqueamento, sendo apontado como resultado da intensa miscigenação ocorrida entre negros e brancos, desde o período colonial. Todavia, a autora expõe outras formas identificadas nesse processo de branqueamento, como a pressão cultural para adequação do afrodescendente às regras brancas, sendo isso pré-requisito para ser aceito socialmente - a autora associa a ideologia do branqueamento ao darwinismo social. Nesse capítulo, nota-se, de forma clara, a riqueza das contribuições variadas na composição do livro. Como contribuintes no desenvolvimento da pesquisa sobre as experiências de afrodescendentes numa sociedade racista, mas que se diz não ser, “graduandos, graduados, mestres, doutorandos e doutores” (p. 13) conseguiram juntar esforços para iluminar alguns dos desafios marcantes de muitos brasileiros. No Brasil, “cor e raça não fazem parte dessa individualidade. Um afrodescendente negro [...] representa uma coletividade racializada em bloco – cor e raça são ele mesmo” (p. 23).

Elaborado por Maria Aparecida Silva Bento, o capítulo seguinte trabalha o tema “Branqueamento e branquitude no Brasil” (p. 25-57). A autora remete à ideia do branqueamento como um dos temas mais recorrentes quando o assunto são os traços de identidade racial, em que há a transferência do problema ao afrodescendente, já que é atribuído a ele o descontentamento





com sua condição. Reconhecer as desigualdades raciais sem associar o afrodescendente nesse processo, para a autora, tendo como primeiro passo entender o escravismo criminoso e ausentar o passado branco nesta história, evita discutir as diferentes dimensões privilegiadas que se encontram perpetuando o silêncio. Muitos buscam impedir o movimento necessário em virtude de interesses econômicos. Com isso, políticas compensatórias ou de ações afirmativas são taxadas de protecionistas, uma forma de premiar a incompetência do afrodescendente.

No capítulo três, apresenta-se um ensaio baseado no relatório final de sua pesquisa: percepção de mulheres negras por mulheres brancas no espaço da escola e do lazer entre 1960 e 1970 no interior de São Paulo. No artigo, intitulado “Porta de vidro: entrada para a branquitude” (p. 59-90), Edith Piza amplia a discussão sobre as relações raciais, contribuindo com a reflexão que os estudos sobre branqueamento privilegiaram as estratégias psicossociais desenvolvidas por grupos ou parcelas da população afrodescendente brasileira, para se adequarem às demandas de embranquecimento da população brasileira e ressignifica as consequências desse processo nas representações do afrodescendente na sociedade atual, contribuindo para a ampliação dos estudos sobre esse segmento da população nacional, debatendo aqui as relações raciais no Brasil.

A “Cor nos censos brasileiros” (p. 91-120), de Edith Piza e Fúlvia Rosemberg, é o capítulo quatro, em que se verifica a missão de prover uma maior reflexão sobre os processos de heteroidentificação da cor no Brasil, na busca de se compreender as suas relações complexas, em que ter dinheiro funciona como mecanismo de embranquecimento, e a questão do “isomorfismo” criado em torno do termo “negro”. As autoras denunciam que a pobreza na coleta e na divulgação de informações estatísticas sobre o afrodescendente tem sido percebida como estratégia de se colocar a questão racial à margem da discussão, interferindo diretamente nas possíveis intervenções econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais, não discutindo, assim, questões





importantes como a problemática do branqueamento. Sugestões de usar o termo afrodescendente remontam aos esforços conscientes de ressignificar membros deste segmento da população, trabalhando as contradições e complexidades criadas pelas práticas de auto e heteroclassificação. Quem define ou classifica estes brasileiros de origem africana – são outras pessoas ou eles próprios? Mas, com base nas experiências negativas cotidianas e as pesadas cargas desumanizantes da memória coletiva do grupo, quais resultados poderiam ser esperados deste exercício psicossocial? Esta não é tarefa fácil devido às suas possíveis consequências para a pessoa envolvida. As reflexões deste texto possibilitariam algumas ponderações críticas sobre as mudanças nas concepções e atitudes dos afrodescendentes em tempos mais recentes. As autoras não estariam sugerindo a necessidade de olhar com perspectivas críticas o que teria acontecido desde a campanha de “Não deixar a sua cor em branco”, antes do censo de 1990 (1991), para os dados censitários de 2010, demonstrando que da população nacional, os afrodescendentes formam a maioria.

O propósito de Rosa Maria Rodrigues dos Santos no capítulo cinco, intitulado “De café e de leite [...]” (p. 121-129), é expor sua experiência que resulta de uma pesquisa sobre a visão do próprio afrodescendente em relação a sua posição na sociedade racista. A autora nos traz uma reflexão de como as questões de origem étnica podem deixar suas marcas e contribuir para o surgimento de sinais e sintomas ligados diretamente às questões raciais, e também como se apresentam e influenciam na constituição da identidade e subjetividade. O estudo foi resultado de um estágio em uma instituição de tratamento para crianças com dificuldades emocionais graves ou portadoras de comprometimento global do desenvolvimento, havendo assim, a oportunidade de se ressignificar conceitos históricos de doença mental.

No sexto capítulo, “À flor da pele” (p. 131-146), Lia Maria Perez B. Baraúna escreveu com o objetivo de apreender as representações que os negros têm de si mesmos numa cultura marcada pelo ideal de embranquecimento, usando como base “estudos sobre preconceito





e etnocentrismo ligados à teoria crítica de Adorno” (p. 131) e reflexões dos textos de Freud. Baseadas na psicanálise, hipóteses emergiram com alguns aspectos inconscientes obtidos através de uma análise da subjetividade baseada em entrevistas. Importantes, também, neste capítulo, são as considerações - orientações - sobre o uso de entrevistas no desenvolvimento de trabalhos no campo da psicologia. É necessário saber “lidar com a tensão e a angústia... suportar os silêncios” (p. 145) envolvidos neste exercício. O que estudiosos das questões das relações raciais no Brasil poderiam apreender com autores estrangeiros é uma contribuição valiosa deste texto.

A partir da experiência do curso de formação em relações raciais realizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), uma instituição não governamental, Maria Aparecida Silva Bento apresenta, no sétimo capítulo, o artigo “Branquitude – o lado oculto do discurso sobre o negro” (p. 147-162), ancorado nos estudos de Adorno, Fanon e Tatum. Corroborando para fortalecer o pensamento dos participantes como possíveis agentes de mudança, capazes de produzir o próprio conhecimento para possíveis resoluções de problemas, ou seja, contribuindo, assim, com ações de antirracismo. Nesses cursos, a autora lembra ao leitor da importância de prestar atenção às possíveis “reações intensas e contraditórias nos participantes” (p. 148) uma vez que os racismos e discriminações são difíceis de assumir; praticantes não cansam de apresentar justificativas para os seus comportamentos de ódio e desrespeito à presença do diferente. Contribuições de todos os participantes, afrodescendentes e não afrodescendentes, no desenvolvimento das atividades desse tipo de curso, deveriam ser incentivadas para enfatizar a natureza social do problema e apontar para “um compromisso de ruptura com o abandono do racismo” (p. 161) nas interações com pessoas racialmente definidas/classificadas como diferentes. Numa sociedade rica em diversidades, a falta desse compromisso continua causando estragos enormes nas personalidades, funcionamento psíquico das pessoas e nas suas interrelações do cotidiano. Os relatos das





experiências desse curso sobre as relações étnicorraciais serviriam de muita valia para qualquer tipo de organização no Brasil, sendo esta uma sociedade marcadamente multiétnicorracial.

Um complexo e novo olhar surge no oitavo capítulo. Iray Carone e Isildinha Baptista Nogueira, ao escreverem o texto “Faíscas elétricas na imprensa brasileira: a questão racial em foco” (p. 163-180), lançam novos questionamentos sobre o poder da mídia. O problema do afrodescendente tem sido representado na sociedade brasileira nos últimos anos de forma contraditória, e, geralmente, enviesado, culpando a vítima pelas condições degradantes em que vive a sua maioria. Desse modo, nos alertando sobre a construção das representações sociais, sendo um conjunto de tudo o que vemos, lemos ou ouvimos, considerando as informações jornalísticas como curtas e fugazes, com repercussões profundas. Essa situação fica mais complexa quando o foco é uma pessoa de descendência africana – tudo é configurado em estilos que deixam muito a ser imaginado, e, dessa maneira, informações dos afrodescendentes terminam sendo instrumentos de mais sofrimento e causa de baixa estima. Com exemplos concretos baseados em fenômenos jornalísticos, as autoras conseguem mostrar “que as representações sociais vão se afirmando, reafirmando e confirmando através” (p. 180) dos tipos de informações - e as suas fontes, também? - recebidas, geralmente de uma mídia etnocêntrica. Precisa se proteger do mal dessa mídia “que merece a nossa atenção permanente” (p. 180) porque consegue transmitir tudo que quer, deixando o não dito falar o que deseja dizer mais alto que o dito. “Parece que o subtexto é o de que vivemos numa verdadeira democracia racial” (p. 180). Nesta sociedade, em que tudo é racializado, não deveria afirmar tal realidade a fim de não perturbar a ordem presumida num contexto de desordem psicossocial vivida por muitas pessoas.

Com o nono capítulo, “A flama surda de um olhar” (p. 181-188), Iray Carone fecha o livro fazendo uma homenagem a Eduardo de Oliveira e Oliveira (1928-1980), militante não afrodescendente do movimento desse grupo de São Paulo. Na condição de estudante-pesquisador, ele deixou material rico sobre aspectos subjetivos da





ideologia racial, em relatórios e documentos recolhidos ao longo da preparação de sua dissertação de Mestrado, na década de 1970. Dono de uma enorme coragem intelectual, que resultou no prêmio “brancura intelectual”, não permitiu que sua ascensão social lhe passasse pelo processo de branqueamento comum aos estudiosos desse tema. Seu objetivo maior era conhecer os mecanismos egóicos e conscientes de defesa do sujeito negro, as adversidades culturais brasileiras, inclusive a do branqueamento.

Carone mostra com clareza que para esse “intelectual orgânico”, o afrodescendente que tem que trabalhar com “uma contra-ideologia” (p. 182) dominante, sofre de estresse e tensões no tocante ao seu ser, “negritude/negritude” (p. 183). Precisa-se conhecer melhor este agente de transformação intelectual pelas ideias e coragem. Como não afrodescendente fenotípico, serve de exemplo para outras pessoas com condições semelhantes, para se engajarem em atividades que transformariam a sociedade brasileira.

Essa obra provoca grandes reflexões sobre o perfil da desigualdade racial e suas consequências individuais e coletivas na sociedade brasileira, emergindo a relevância da Psicologia social, que é apresentada, dissolvida na maioria dos artigos através de uma linguagem de fácil compreensão, e a diversidade de temas a enriquecem, apontando a mesma realidade com vários olhares, levantando questões parecidas e introduzindo estratégias semelhantes, mas não repetitivas, no tratamento dos efeitos nocivos da “branquitude” e do “branqueamento”.

Falar sobre branqueamento/branquitude no nosso país é um desafio, por expor uma fatia da população brasileira que geralmente não é problematizada quando o assunto é racismo, pois discriminação racial acabou tornando-se um “problema ou questão do negro”. A obra debate algo incomum de ser evidenciado: homens e mulheres brancos, liberais ou não, que têm sim sua parcela para o crescimento do racismo, e, em muitos momentos, feridas são expostas, causando espanto pelo silenciamento histórico em torno do assunto.





O livro também nos remete a reflexões e nos movimenta a pensar e a agir sobre os grandes desafios da Psicologia brasileira na atualidade, dentre os quais produzir conhecimento acerca das classes historicamente segregadas. Entende-se que a Psicologia tem produzido muitos conhecimentos que podem contribuir para desenvolver sentidos e significados adaptados às realidades que poderiam ser aproveitados para corrigir as sequelas que surgem nas estruturas psíquicas.

O racismo, em nossa sociedade, acontece de forma plural, por isso cabe a cada ciência contribuir para ressignificar a história e os efeitos que o racismo produz no indivíduo. A Psicologia social tendo como objeto de estudo as manifestações comportamentais de caráter situacional, pela interação de uma pessoa com outra, ou pela mera expectativa cognitiva, da qual emerge um processo de interação social contextualizado, que faz com que a Psicologia, em todas as suas interfaces, tenha muito a contribuir para se compreender os fenômenos do racismo.

Todo o estudo é argumentado através de teóricos da Psicologia social e se ancora na interdependência entre os indivíduos, encontros sociais, buscando extrair de cada olhar do racismo a percepção social, a comunicação, as atitudes e suas mudanças de atitudes, identificando o racismo dentro do processo de socialização com seus grupos e papéis sociais.

Assim, o livro propõe um estreitamento da Psicologia com as Ciências Sociais, também mesclando com conhecimentos de áreas múltiplas como a Antropologia, a Sociologia, a História, o Jornalismo, os Direitos Humanos, a Educação, e outras. A maneira interdisciplinar com que as autoras trataram os temas de suas pesquisas e relatórios, aponta para várias possibilidades teórico-metodológicas no desenvolvimento de trabalhos que focalizam problemas complexos. Há muito que apreender nos nove capítulos escritos por pesquisadoras cuja maior preocupação é desvelar o Brasil da maneira mais científica possível, servindo de exemplo para outros investigadores.





Leitura impactante. É a experiência que se tem ao ler o livro, indicado para pesquisadores audazes, que decidiram insurgir outra percepção. E, assim, esta se estabelece entre as grandes obras que falam sobre a história da branquitude brasileira. O livro exala em todos os seus artigos o inquietamento e as ressignificações dos efeitos psicológicos que o racismo produz em nossa sociedade. Nesse sentido, torna-se de fundamental importância compreender todo esse processo de branqueamento, percorrendo a história da Psicologia social e das Ciências Sociais e repensar a supervalorização do branco e a quase sempre baixa autoestima da população negra.

O livro é atual porque trata de questões contemporâneas, exigindo definições e ressignificações do Brasil, como sociedade multirracial e pluriétnica, com uma história de políticas e práticas consistentemente excludentes do mesmo segmento da sua população. Essa racialização contra os afrodescendentes, que está sendo gradativamente reconhecida, precisa ser compreendida nas suas inúmeras dimensões através de pesquisas acadêmicas e científicas. Com o tipo de cientificidade evidenciada em cada página do livro desta resenha, políticas públicas adaptadas e dinâmicas poderiam ser desenvolvidas e programas-projetos viáveis elaborados. A transformação social é um processo, e conhecimentos psicossociais confiáveis de seus agentes, fazem parte desse pacote.

A publicação em pauta poderia ter como título possível o seguinte: POR UMA PSICOLOGIA SOCIAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA HOJE. Mais que nunca, “no Brasil não são poucas as vezes que motoristas de táxi e ônibus interurbanos deixam de atender aos acenos de afrodescendentes, “negro” no original, tarde da noite ou não. (CARONE, p. 23). Dessa perspectiva, é instrutivo lembrar que, nessa sociedade, “[...] o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (BENTO, p. 25). De modo bem demonstrativo, as duas





organizadoras conseguem fazer um Resumo crítico do conteúdo do livro, expondo o grande dilema histórico da sociedade brasileira. Afinal de contas, “Que país é este”? – um país que tem feito muito pouco para cuidar bem e bem contemplar igualitariamente todos os habitantes de modo consistente.

Boa leitura! Boas reflexões!

Este livro é um enorme convite, instigando os leitores para pensar, repensando o Brasil, a fim de desenvolver ressignificações que realmente dizem mais que nunca sobre essa sociedade e o seu povo. A Psicologia social do racismo - o racismo à brasileira - tem um conteúdo rico em ensinamentos críticos que provocam reflexões que incomodam, porque o eixo de tudo está voltado aos Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.







LES
UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

RESUMOS







ARAÚJO, Juliana Brito de. **Revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de crianças**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

Resumo

A alfabetização como um processo sociocultural, demanda uma prática docente ancorada nos usos e funções sociais da escrita, pois a criança em sua vivência cotidiana participa de diferentes eventos de leitura e de escrita. Desse modo, ao ingressar na escola, já detém conhecimentos sobre o que é a escrita e o que ela representa. É importante, então, considerarmos que a alfabetização tem sua especificidade, ou seja, para ser alfabetizado, o indivíduo precisa apropriar-se do código escrito e, também, desenvolver habilidades de usos e funções relativos à língua escrita, de forma reflexiva, interagindo com a escrita como objeto de conhecimento. Nesta análise, realçamos que a alfabetização articula-se ao letramento com vistas à formação de leitores escritores proficientes e, sobretudo, tem a tarefa de formar pessoas autônomas. A partir desse entendimento, delineamos o presente estudo, tendo como objetivo central investigar os aspectos teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica alfabetizadora de professoras bem-sucedidas na alfabetização de crianças. No âmbito teórico-metodológico, o estudo fundamenta-se, entre outros, nos seguintes autores: Soares (2008; 2009); Ferreiro e Teberosky (1999); Freire (2008); Garcia (2003); Brito (2003); Carvalho (2007); Souza (2006). No desenvolvimento da investigação optamos pela pesquisa qualitativa, utilizando a narrativa como método e técnica de investigação. Assim, utilizamos os diários de aula, a entrevista semiestruturada e a observação indireta, como fontes de produção de dados, considerando a natureza do objeto de estudo. O estudo teve como contexto empírico escolas públicas e contou com a participação de seis professoras alfabetizadoras vinculadas à rede municipal de Educação, reconhecidas pela comunidade





escolar como bem-sucedidas por conseguirem desenvolver uma prática exitosa na alfabetização de crianças. Os dados revelaram narrativas docentes singulares, explicitando o que as professoras pensam sobre suas experiências na alfabetização de crianças, particularmente sobre os aspectos teórico-metodológicos da prática pedagógica alfabetizadora. Os dados ratificaram, ainda, que a prática pedagógica é orientada por uma teoria, construída, não somente, no processo de formação inicial, mas, sobretudo, ressignificada no cotidiano da prática docente. No caso desta investigação, constatamos que a teoria subjacente à ação, orienta as situações de ensino e as tomadas de decisões do professor no contexto da sala de aula. As análises dos dados evidenciaram, de modo especial, que as alfabetizadoras detêm conhecimentos acerca de diferentes teorias e métodos referentes à alfabetização - sobre psicogênese da escrita e sobre letramento, por exemplo -, contudo, em suas práticas há predominância de uma abordagem tradicional do ensino da língua escrita. Não obstante à dimensão tradicional de suas práticas pedagógicas, verificamos que, no cotidiano da sala de aula, utilizam os conhecimentos das teorias da psicogênese e do letramento, revelando a busca da autonomia na ação docente. Implica reconhecer, portanto, que as professoras conseguem desenvolver uma prática exitosa na alfabetização de crianças, utilizando, articuladamente, os conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita e sobre a teoria do letramento, integrando-as à dimensão instrumental da alfabetização. Nesse sentido, compreendemos a relevância da pesquisa como subsídio nas análises e discussões relativas à prática alfabetizadora e à formação docente.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Alfabetização. Letramento. Pesquisa Narrativa. Formação de Professores.





BORGES, Alci Marcus Ribeiro. **Direitos humanos e o silêncio da escola diante da violência sexual contra crianças e adolescentes.** 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

Resumo

Esta dissertação apresenta um estudo que busca investigar as posturas de escolas de Teresina - duas escolas públicas e uma particular -, durante o ano de 2009, diante das práticas de violência sexual contra seus alunos e suas alunas. Nesse sentido, a presente pesquisa busca confirmar a hipótese inicial elaborada a partir dos relatórios anuais dos Conselhos Tutelares de Teresina, de que a escola tem silenciado diante de tais casos, apesar das exigências legais e principiológicas contidas em nosso arcabouço jurídico. Busca-se, também, identificar as razões desse incômodo silenciamento. Especificamente, levantam-se os casos de violações de direitos de crianças e adolescentes em Teresina, durante o ano de 2009; identificam-se, nesse contexto, os casos de violência sexual notificados nos três Conselhos Tutelares. Dentre os notificantes, encontram-se as escolas e seus agentes, buscando-se, assim, confirmar-se a hipótese acerca de seu generalizado silenciamento. Para a fundamentação teórica recorre-se às diversificadas referências, destacando-se Abramovay (2004), Ariés (1981), Azevedo & Guerra (1989, 1997), Bardin (2010), Bauer & Gaskell (2008), Benevides (1994), Borges (2009), Bittar (2001), Candau (1995), Canotilho (2002), Claude & Andreopaulos (2007), Contreras (2002), Delgado (2000), De Mause (1991), Faleiros (2000, 2003), Freire (1996), Freyre (1984), Hart (2008), Ippolito (2003), Kohan (2005), Lajolo (2009), Lopes (1992), Matos (2006), Orlandi (2009), Pimenta (2002), Pinheiro (2009), Sadigursky (1999), Saffioti (1989, 1997), Santos (1997), Tardif (2008), Vygotsky (1989), dentre outras, além de fontes institucionais importantes, tais como ONU, UNICEF, OMS, UNESCO, ABRAPIA e MINISTÉRIO DA SAÚDE. A metodologia foi desenvolvida em uma perspectiva qualitativa,





contando-se com elementos quantitativos, coletados nos Conselhos Tutelares de Teresina. Nessa perspectiva, desenvolve-se um esforço para escutar a escola, dando-se atenção ao conteúdo de suas falas. Para escutar o conteúdo do que foi dito pela escola, utiliza-se técnicas da Análise de Conteúdo de Bardin (2010), e para escutar o não dito pela escola, recorre-se às técnicas da Análise de Discurso (ORLANDI, 2009), que trata do discurso em movimento, da pessoa humana falando enquanto sujeito no mundo, social e historicamente contextualizado. Para a coleta de dados, opta-se pela entrevista não estruturada, porém guiada, também chamada entrevista em profundidade, visando-se obter do entrevistado/a os aspectos mais relevantes de determinado problema, bem como informações detalhadas, a serem utilizadas na análise qualitativa. A construção dos dados para a composição do corpus foi realizada em três escolas de Teresina – duas públicas e uma particular – selecionadas a partir de dados coletados nos três Conselhos Tutelares de Teresina. Nessas escolas, foram escolhidos seis professores/professoras - dois/duas em cada escola - para as entrevistas. Ao final, confirma-se a hipótese inicial – o generalizado silenciamento da escola diante dos casos de violência sexual contra seus alunos e suas alunas, eis que apenas 3,63% das notificações de violência sexual foram procedentes das escolas de Teresina, seja por considerarem tal temática ainda um tabu para a escola, seja ainda por medo, vergonha ou preconceito no processo de enfrentamento da violência sexual como fenômeno complexo, seja porque a escola não se considera sujeito neste cenário privado da violência sexual, em geral no âmbito doméstico.

Palavras-chave: Violência Sexual. Crianças e Adolescentes. Posturas da Escola.





SANTANA, Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco. **A constituição da rede escolar e a prática das professoras primárias na zona rural do Piauí nos anos de 1940 a 1970.** 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

Resumo

Este trabalho é um estudo sobre a História da Educação Piauiense, especificamente, sobre a História da Educação Rural. O objetivo desta pesquisa foi analisar as políticas educacionais para o meio rural piauiense nos anos de 1940 a 1970, buscando apreender como essas políticas educacionais influenciaram a constituição da rede escolar primária rural no Piauí. A escolha do recorte inicial (1940) é justificada pelo fato de terem ocorrido nos anos de 1940 duas grandes mudanças no Ensino Primário: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Primário. A finalização da pesquisa no ano de 1970 justifica-se pelas transformações sociais, econômicas, políticas e, principalmente, educacionais, o que aconteceu a partir de 1971 com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71. Em relação ao nível educacional analisado – Ensino Primário – a escolha justifica-se pelo fato de que as mensagens e os jornais analisados trazem no seu corpo preocupações com a educação primária e também por ser nesse nível de ensino que se concentravam as ações do poder público na zona rural. No presente trabalho, utilizamos a pesquisa e a análise documental de fontes como: mensagens, diários oficiais, decretos, artigos de jornais etc. Para obtenção das fontes documentais utilizadas na constituição deste trabalho, recorreremos aos arquivos das Secretarias Municipais de Educação dos municípios, ao arquivo público de Teresina – Casa Anísio Brito – e aos arquivos particulares de ex-professoras e ex-alunos. Além da pesquisa documental, utilizamos a História Oral, através do uso de entrevista temática com ex-professores, ex-alunos, ex-políticos e moradores da zona rural do Piauí que vivenciaram as políticas educacionais implantadas nos





anos de 1940 a 1970. As entrevistas foram realizadas em quatro municípios, escolhidos por serem municípios que receberam um maior número de verbas para construção de prédios escolares rurais. Para análise, nos baseamos nas concepções de Ferreira e Amado (2001), Freitas (2002), Santos (2009), Bosi (1994), Leite (2002), Romanelli (1998), Lima (2004), Julia (2001), Brito (1996), Mendes (2003), Lopes (2006). Com a realização dessa pesquisa, chegamos a algumas conclusões, dentre essas, constatamos que, em decorrência das transformações econômicas, sociais e políticas acontecidas no país, a partir de 1950, houve um crescimento da população urbana, ultrapassando a população rural somente a partir dos anos de 1960. Percebemos que, no Piauí, estas transformações influenciaram o crescimento econômico do estado, porém, sua população permaneceu predominantemente no meio rural. Isso não significa que o Piauí não acompanhou o crescimento urbano que estava acontecendo no país, pois a cada década a população do Estado aumentava, apesar de o crescimento econômico estatal ter ocorrido com base na agricultura, exportação e comércio, o que incentivou a população a buscar maior nível de ensino. Constatamos que, como forma de conter a população rural no seu meio, foram implantadas políticas educacionais baseadas na construção de prédios escolares e na qualificação de professores primários, uma vez que as professoras eram indicadas por lideranças políticas e apresentavam apenas a formação primária. Essas professoras não tinham, portanto, nenhuma formação específica para o magistério e adquiriam o saber-fazer no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação Rural. Ensino Primário. Professoras Primárias.





PIEROTE, Eliene Maria Viana de Figueirêdo. **Formação contínua de professores no ensino médio**: sentido e significado de aprendizagem em contexto de colaboração. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

Resumo

Esta dissertação contempla discussão sobre a formação contínua de professores e foi desenvolvida com docentes que ministram a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio do Instituto Dom Barreto e em escola da rede particular de ensino de Teresina - PI. A abordagem Sócio-Histórico-Cultural embasa o referencial teórico e metodológico desta pesquisa, a qual foi classificada como colaborativa, porque negociamos responsabilidades na produção de conhecimento sobre os sentidos e os significados de aprendizagem em contexto de reflexividade colaborativa. O objetivo que guiou este estudo foi o seguinte: investigar, de forma compartilhada e em contexto de colaboração, os sentidos e os significados que os professores do Ensino Médio atribuem à aprendizagem, para criar possibilidades de refletirem criticamente sobre a prática docente. De modo específico, procuramos identificar os sentidos e os significados de aprendizagem compartilhados pelos professores; compreender o movimento de reflexividade crítica sobre a prática docente, considerando os sentidos e os significados de aprendizagem. Para atingir os objetivos propostos, utilizamos os referenciais teóricos e metodológicos sustentados nas ideias de Ibiapina, (2007; 2008); Liberali (2008; 2010); Tacca (2008); Vygotsky (2004, 2007, 2009), entre outros. Para desenvolvermos esta pesquisa, empregamos como instrumentos o questionário reflexivo, as sessões reflexivas e a videoformação. No processo investigativo, mediamos a reflexividade sobre os sentidos e os significados de aprendizagem; analisamos o movimento reflexivo e as relações estabelecidas com a prática pedagógica, destacando os contextos colaborativos criados para promover as trocas de





experiências pedagógicas e a reflexão crítica compartilhada; bem como, a oportunidade de aprendizagem e a formação profissional dos partícipes desta pesquisa. A análise destaca o processo de reflexividade colaborativo que resulta em novos olhares sobre o processo de ensino e de aprendizagem, estabelecendo relações com a prática pedagógica dos colaboradores desta pesquisa.

Palavras-chave: Formação Contínua. Sentidos e Significados de Aprendizagem. Reflexividade Colaborativa.





FERNANDES, Ana Gabriela Nunes. **Sentidos e significados produzidos pelo psicólogo escolar acerca de sua atuação profissional**: definindo passos e consolidando espaços. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teresina, 2011.

Resumo

Estimulados pelo interesse e afinidade com o contexto escolar, pela formação como psicóloga, objetivamos, com esta pesquisa, investigar os significados e os sentidos produzidos pelo psicólogo escolar de Teresina sobre sua atuação profissional e a relação desses com o processo de escolarização vivenciado pelos alunos. De forma específica, nos propomos a: identificar as funções desenvolvidas pelo psicólogo escolar e as ações que viabilizam sua atuação; compreender a relação entre os conhecimentos produzidos sobre a atuação do psicólogo escolar ao longo de sua história e a forma de atuação desenvolvida por este atualmente; conhecer os motivos que levam o psicólogo escolar a desenvolver sua atuação profissional e a relação desses motivos com o objetivo de sua atuação; analisar a importância que o psicólogo escolar atribui a sua atuação profissional e analisar o que pensa o psicólogo escolar acerca do processo de escolarização e de que forma este influencia a sua atuação. Consideramos que a presença do psicólogo escolar vem ampliando o número de profissionais que compõem o cenário escolar, integrando a equipe multiprofissional que dá suporte à função principal desenvolvida pela escola: a ação educativa e subsidiando os diversos aspectos relacionados ao contexto de ensino e de aprendizagem dos educandos. Assim, para realização dessa pesquisa, contamos com sete psicólogas escolares que atuam em escolas da rede privada e filantrópica de Teresina. A opção teórico-metodológica é a abordagem Sócio-Histórico-Cultural, utilizando como aporte a Teoria da Atividade, evidenciando os conceitos de sentido pessoal e significado social na perspectiva de Leontiev (1984; 2004), considerando a importância de conhecer





o indivíduo em um contexto social e histórico, que contribui para a produção de modos particulares de significar determinado fato ou fenômeno, bem como reconhecer a importância dos significados produzidos historicamente. Subsidiaremos nossa pesquisa também na literatura sobre a Psicologia Escolar, principalmente, em Mitjáns Martínez (2006; 2007). A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas narrativas, realizadas individualmente com a presença da pesquisadora e de cada uma das psicólogas, com o objetivo de compreender o sentido que as psicólogas atribuem a sua atuação profissional, promovendo, com isso, a reflexão crítica sobre seu fazer. Para analisarmos as falas, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2009). Com base nisso, organizamos os resultados a partir de quatro categorias: Funções e ações desenvolvidas pelo psicólogo escolar; Os motivos para exercer a atuação; Importância da atuação do psicólogo escolar e Compreendendo a Escola: possibilidades e limites de atuação nesse contexto. Constatamos que os sentidos das psicólogas se aproximam da atuação desse profissional na perspectiva relacional, significado social assumido pela atuação do psicólogo na escola que considera as particularidades desse contexto e a importância de seu papel social, diferente da atuação clínica na escola, como realizada durante muito tempo. Os resultados apontam a necessidade de ampliação das ações realizadas pelo psicólogo escolar, pois apresentam limitações em sua atuação e a consolidação de novos espaços de atuação que permitam esse profissional contribuir cada vez mais com o processo educativo.

Palavras-chave: Psicólogo Escolar. Sentidos. Significados. Atividade. Atuação Profissional.





NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. **Os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental:** experiências nas escolas públicas municipais de Caxias - MA. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

Resumo

Este estudo originou-se do questionamento sobre o tema: os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias - MA. Buscamos com esta pesquisa analisar os saberes docentes da formação inicial mobilizados pelos pedagogos na elaboração do eixo orientador e reflexivo de sua prática pedagógica. As discussões empreendidas acerca da formação inicial, saberes docentes e práticas pedagógicas fazem parte de um processo complexo, pois todo saber docente implica na formação e na aprendizagem. Nessa perspectiva, quanto mais formalizados forem os saberes docentes da formação inicial mais necessária se faz a sua mobilização na prática pedagógica. Portanto, possibilitar aos pedagogos a análise crítica do contexto histórico, político, econômico, cultural e educacional nos quais a sua formação inicial se desenvolveu é possibilitar uma mediação entre os significados dos saberes e as concepções em que os mesmos foram adquiridos. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa no formato de estudo de caso etnográfico, fundamentado por teóricos como: Bogdan e Biklen (2003); André (1995); Brzezinski (2006); Libâneo (2006); Scheibe (2007); Gauthier et al. (2006); Pimenta (2006); Saviani (2008); Tardif (2006); Freire (1996); Nóvoa (1997); Sacristán (1998); Giroux (1997); Cabral (2007); Brito (2006); Contreras (2002); Fonseca (1985); dentre outros. A produção dos dados ocorreu a partir da combinação de instrumentos e técnicas - questionário, observação participante, entrevista semiestruturada; filmagens e o diário de campo - e para a interpretação e descrição seguimos a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2009) e Franco





(2007). Realizamos um recorte histórico de 14 anos, entre 1996 e 2010, para analisarmos a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil e em Caxias - MA, momento em que abordamos as políticas públicas educacionais, por compreendermos que suas estratégias e concepções mudaram com relação à formação inicial do pedagogo, à prática pedagógica e o processo de ensino e de aprendizagem. Compreendemos que as disciplinas trabalhadas pelos pedagogos nos anos iniciais constituem o saber disciplinar associado ao curricular, da formação geral e profissional do educando, que requer do pedagogo, além da articulação desses saberes na prática, a utilização dos saberes pedagógicos provenientes de sua formação em pedagogia. Os saberes formalizados na formação inicial podem ser evidenciados como orientadores e reflexivos da prática pedagógica, pois são reconstruídos pela experiência. Os saberes docentes apropriados na formação inicial são reformulados na prática, a partir dos saberes curriculares, da experiência e de outros saberes científicos e do desenvolvimento profissional em contato com as diversas situações de aprendizagem. Constatamos ainda que, os saberes docentes constituem-se em: atitudinal; pedagógico; disciplinares e curriculares, nos quais os interlocutores demonstraram se orientar pelos saberes docentes formalizados na formação inicial quando, entre outros momentos, na prática, dão ênfase aos questionamentos, proporcionando a participação e a interação dos alunos, contextualizam os conhecimentos, têm consciência da necessidade de prepará-los para agir em sociedade agindo de acordo com as mudanças sociais, dessa forma, articulam na prática pedagógica os saberes formalizados na formação inicial.

Palavras-chave: Pedagogo. Curso de Pedagogia. Saberes Docentes. Formação. Estudo de Caso Etnográfico.





SARMENTO, Alan Kardec Carvalho. **As concepções de professores de Matemática da Escola Fundamental acerca da Matemática e de seu ensino.** 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

Resumo

Esta dissertação tem como objetivo geral investigar as concepções dos professores do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, das escolas da rede pública acerca da Matemática e do seu ensino, bem como, compreender sua gênese e seus reflexos na prática docente. Sendo assim, procuramos resposta para seguinte questão: Quais são as concepções dos professores de Matemática, do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental a respeito dessa área e do seu ensino e de que forma isso reflete na prática docente? Neste estudo, dialogamos com Libâneo (2006), Mendes Sobrinho (2008, 2010) e Perrenoud (1997), sobre práticas pedagógicas. Bolívar (2002), Contreras (2002), Freire (1996), Goodson (2000), Nóvoa (2000), Pimenta e Ghedin (2006), Schön (1992) e Tardif (2002), discutindo a respeito de formação de professores. Almeida (1988), Azevedo (1976), Lopes, Faria Filho e Veiga (2003), Nagle (1976), Ribeiro (1990) e Silva (2003) tratam da História da Educação no Brasil. Para o estudo sobre Educação Matemática, dialogamos com Bicudo e Borba (2004), Carvalho (1990), Chacón (2003), Curi (2005), Damazio (1996), D'Ambrósio (2007, 2008), Fioretini (1995), Lorenzato (2006), Machado (2006), Mendes (2009), Pais (2002), Perez (2004), Penteado (2004), Skovsmose (2007) e outros. Consultamos documentos como os PCN's do Ensino Fundamental/ Matemática, as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes, bem como sítios eletrônicos e revistas especializadas. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, classificada como, descritiva e analítica. Na fase empírica, utilizamos os relatos de vida formativa, onde os sujeitos expressaram livremente o que consideraram relevantes em sua formação profissional. Os





interlocutores foram onze professores de Matemática, do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, pertencentes à rede municipal de ensino de Teresina – PI, todos com larga experiência no ensino de Matemática. Os dados foram coletados por meio de um questionário e uma entrevista semiestruturados e através de análise documental. Para análise do conteúdo dos dados coletados, tomamos por base os ensinamentos de Bardin (1977), isso nos levou a uma análise categorial. De modo geral, percebemos que grande parte dos conhecimentos profissionais dos sujeitos da pesquisa, provém de sua experiência em sala de aula, uma vez que a formação nas universidades privilegia o saber disciplinar. Dessa forma, as primeiras experiências se resumem em repetir aquilo que foi feito pelos seus professores do Ensino Básico, constituindo suas pré-concepções de Matemática. Ao longo da carreira, os professores vão desenvolvendo um jeito próprio de ensinar, delineado pelas suas concepções e crenças em constantes modificações. Assim, o estudo evidenciou que boa parte dos professores mantém, essencialmente, uma proposta de ensino semelhante às primeiras experiências e/ou com poucas alterações. Identificamos, pelo menos, quatro concepções de ensino de Matemática: Tradicionais, Neo-Tradicionais, Matemática Experimental e Matemática Crítica.

Palavras-chave: Concepções de Matemática. Concepções de Ensino de Matemática. Práticas Docentes. Educação Matemática.





TEIXEIRA, Francisca dos Santos. **Narrativas de autoformação docente**: desvelando modos de ser e de fazer-se professor. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

Resumo

Na presente pesquisa, enfocamos a autoformação docente numa articulação com a prática pedagógica, pois, compreendemos os conhecimentos autorreferentes, gestados pela disposição pessoal de realização das ações educativas, como contributo ao redimensionamento da profissão docente nas instâncias escolares. Nesse sentido, ressaltamos como objeto desta pesquisa a autoformação docente e suas implicações na prática pedagógica, considerando a relação indissociável entre os modos de ser e de fazer-se professor, bem como as possibilidades de superação das concepções tecnicistas de formação docente alheias às necessidades pessoais e contextuais dos processos educacionais. Nas reflexões teóricas empreendidas nesse estudo, utilizamo-nos das contribuições de Nóvoa (1992; 1995a; 1995b; 1999; 2000; 2002), Alarcão (2002; 2003; 2007), Souza (2006; 2008), Josso (2002; 2004), Pineau (1988), Chené (1988), Brito (2010), Perrenoud (1993; 1997; 2002), Imbernón (2002), Dias (2010), entre outros autores que enfatizam a importância de uma formação docente crítica e autônoma, relevante para o desenvolvimento do professor, na sua condição de protagonista de seu percurso profissional. Ratificamos, portanto, a partir do nosso objeto de estudo, que a pesquisa implementada tem como objetivo geral: investigar como ocorre o processo de autoformação do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, analisando as implicações desse processo na construção da prática pedagógica que desenvolve no espaço da escola pública. No desenvolvimento metodológico da pesquisa, realizamos um estudo qualitativo, em virtude de proporcionar entradas a uma análise subjetiva dos fenômenos observados. Nesse contexto epistemológico, optamos pela pesquisa narrativa, por permitir às





interlocutoras da investigação rememorar suas histórias de vida pessoal-profissional, através da autorreflexão acerca dos momentos marcantes de seu itinerário docente. Na problematização do objeto da investigação, dialogamos com quatro professoras de Língua Portuguesa de duas escolas públicas municipais da zona urbana de Teresina. O processo de produção de dados se deu, por meio de entrevistas semiestruturadas e memoriais docentes, recursos que nos possibilitaram acessar, de maneira mais livre, informações relevantes, concernentes às experiências profissionais dos sujeitos interlocutores, sem, no entanto, perder o foco do objeto e dos objetivos do estudo. No processo de análise de dados, orientamo-nos pela técnica de análise de conteúdo apresentada por Poirier, Valladon e Raybaut (1999), o que fizemos, procurando não reduzir as significações dos relatos construídos. A pesquisa registra, então, a valorização da autoformação docente como base enriquecedora do desenvolvimento pessoal do professor, considerando que essa concepção de formação sublinha os investimentos pessoais feitos em prol da satisfação profissional, sem desprezar os fatores contextuais interferentes na concretização da prática pedagógica. Nessa perspectiva, reconhecemos que a autoformação insere-se no itinerário profissional docente, evidenciando-se como dimensão formativa demarcada pela individuação participativa, a qual valoriza a criatividade e a ação reflexiva no que concerne à (re)visão e à reorientação das atividades pedagógicas. Desse modo, a autoformação se torna um caminho para o exercício profissional docente, pois permite ao professor pensar, de maneira autônoma, as decisões a serem tomadas em face dos imprevistos e das demandas que surgem no seu percurso profissional, possibilitando-lhe uma apreensão crítica e consciente da prática pedagógica que efetiva no contexto da escola pública.

Palavras-chave: Formação Docente. Autoformação. Pesquisa Narrativa. Prática Pedagógica.





CARDOSO, Maria Genilda Marques. **Práticas de gestão da Unidade Escolar Utopia e o fenômeno da violência escolar**. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

Resumo

A administração/gestão escolar na atualidade vive condicionantes estruturais e de práticas que complexificam ainda mais os processos internos do cotidiano de uma escola, sobretudo, quando ignoram o seu papel ético e político na produção do cotidiano. A violência escolar é um dos fenômenos que tem se intensificado, presente nas escolas públicas de Teresina e dificulta o processo de ensino, de aprendizagem e de convivência, além de sua missão institucional. Sua (re)produção no ambiente escolar tem como determinantes fatores internos e/ou externos à escola, manifestando-se na forma verbal, simbólica ou física. Nosso estudo procura compreender a relação entre as práticas de gestão da Unidade Escolar Utopia e o fenômeno da violência escolar, buscando caracterizar as práticas de gestão e os tipos de violências presentes nessa agência de formação; identificar as práticas de gestão que colaboram direta ou indiretamente para a produção do fenômeno da violência na escola; descrever as situações-problema dessa escola e as formas como os seus gestores lidam com elas. A natureza do estudo utilizada foi a qualitativa, na modalidade estudo de caso, com abordagem etnográfica, efetivada com os seguintes procedimentos: observação participante, diário de campo, entrevistas, análise documental. Participaram desta pesquisa, na condição de colaboradores/as, a ex-diretora, a diretora atual, a diretora adjunta, a secretária escolar, o coordenador pedagógico 1, o coordenador pedagógico 2, o professor 1, o professor 2, a gestora da educação 1 e a gestora da educação 2, no total de 10 sujeitos participantes. Para contribuir com fundamentos teóricos e reflexão sobre os dados empíricos, utilizamos os/as estudiosos/as Abramovay e Castro (2006), André (2005), Andreotti, Lombardi e Minto (2010), Bomfim





e Matos (2006), Charlot (2005), Ezpeleta e Rockwell (1986), Duarte (2007), Fontes, May e Santos (1999), Heller (1970), Hora (2007), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Luck (2007; 2010), Machado (2008), Marra e Tosta (2008), Melucci (2005), Michaud (2001), Paro (2006), Parrat-Dayana (2009), Richardson (1999), Silva (2004), Silva e Nogueira (2008), Viana (2007), dentre outros. Dessa forma, concluímos que a administração/gestão escolar, em nível macro, apesar dos condicionantes econômicos, políticos e culturais está em processo de transformação proporcionada pelas lutas sociais. Contudo, há ainda nuances do modelo tecnicista e de forma lenta a construção da democracia participativa, o que dificulta o avanço da organização escolar em sua missão. Consequentemente, no processo de prevenção de situações que conduzam a (re)produção do fenômeno da violência na escola, verificamos, nesse estudo de caso, muitas situações de conflitos que potencializam um clima organizacional e escolar vulnerável para eventos dessa natureza - violência -; com mais ênfase na presença de indisciplina como porta de entrada para a violência, e mais violência institucional, que física, no contexto da gestão anterior e na atual. Decorrente disso, visualizamos as práticas de gestão com maior tendência a potencializar fenômenos perturbadores do cotidiano escolar que de cultura de paz, implicando na necessidade de estimulação de políticas de formação que desenvolvam no ser administrador/gestor escolar não só habilidades técnicas para lidar com os programas e projetos, mas que promovam a formação ética, política e emocional do gestor/a para dirimir conflitos do cotidiano escolar, além de envolver outros profissionais da escola para atuarem, em conjunto, na mediação desses conflitos e/ou fenômenos perturbadores.

Palavras-Chave: Administração Escolar, Cotidiano Escolar, Violência Escolar.





SILVA, Elilian Basílio e. **Representações sociais de professores sobre escolas com violência e sem violência em Teresina.** 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo conhecer o conteúdo das representações sociais de professores sobre escolas, do 6º ao 9º ano, com violências e sem violências, em Teresina, procurando examinar se os professores mudam sua prática conforme o contexto em que atuam. O referencial utilizado apoiou-se na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), por entendermos que a referida teoria fornece elementos conceituais, necessários para compreendermos o que pensam os docentes sobre as escolas em que trabalham ou já trabalharam. Além desse teórico, trabalhamos com os estudos de Abramovay (2003); (2006); Bomfim (2006); Matos (2006); Charlot (2005); Debarbieux e Blaya (2002) e outros que discutem a temática das “violências”. Para realização da pesquisa, recorreremos a uma abordagem quali-quantitativa. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o questionário e a entrevista semiestruturada, aplicados a 30 professores do 6º ao 9º ano, do ensino fundamental da rede pública municipal de Teresina que tinham ou que tiveram experiências nas duas realidades: escolas com violências e escolas sem violências. A partir dos relatos dos professores, as falas transcritas foram submetidas a uma análise de conteúdo, por meio da técnica análise categorial, conforme Franco (2003). Após a definição e análise das categorias, elegemos três eixos representacionais: escola, aluno e família. Segundo os entrevistados, os elementos que caracterizam uma escola com violências estão relacionados à falta de disciplina dos alunos, à sua agressividade, à dificuldade do professor em controlar os conflitos e às violências que vão acontecendo no dia a dia da sala de aula ou no entorno. Todos esses elementos prejudicam o processo de ensino-aprendizagem e contribuem para desgastar a atuação dos





professores em sala de aula. Tal desgaste justifica os relatos dos professores entrevistados, ao afirmarem que mudam sua prática pedagógica conforme o contexto escolar em que atuam, pois 63% deles dizem adequar-se à realidade dos alunos e, também, da escola.

Palavras-chaves: Violência Escolar. Representações Sociais. Docentes.





FEITOSA, Diane Mendes. **Supervisão escolar: saberes e transformação de práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA)**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

Resumo

A dissertação que ora se apresenta é o resultado de uma pesquisa sobre a prática pedagógica do supervisor escolar que atua no Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens E Adultos (EJA). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva, que teve como objetivo analisar a ação supervisora e sua contribuição para a produção de saberes e práticas escolares na educação de pessoas jovens e adultas. A proposta teve como suporte teórico autores como: Alarcão (2003, 2004), Saviani (2002), Rangel (2002), Medina (2002), que tratam sobre a complexidade da prática pedagógica do supervisor escolar. Fundamenta-se, também, em estudiosos que discutem questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, tais como Moura (2006a, 2006 b, 2010), Rosa; Prado (2008), Fonseca (2008), Haddad; Di Pierro (2000), dentre outros. Para alcance dos objetivos propostos realizamos uma investigação com catorze professores, sete diretores e sete supervisores que atuam em sete escolas da rede pública municipal de Teresina, capital do estado do Piauí. Na recolha dos dados, foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada por serem consideradas importantes estratégias para obtenção de informações para estudos dessa natureza. Os dados foram organizados em categorias, visto que essas constituem uma forma sistemática e coerente de classificar as informações. Ancorados na fundamentação teórica e nos dados empíricos, construímos as categorias gerais visando responder as três questões norteadoras do estudo. As categorias gerais deram origem a dezesseis subcategorias constituídas para facilitar o processo de análise. No tratamento dos dados foi utilizada a técnica da análise do discurso tendo como suporte teórico as ideias de Orlandi (2007,





2008, 2009), Pêcheux (2008), Gill (2002) e Mainqueneau (1998). De acordo com o estudo, coexistem diferentes concepções sobre a ação supervisora, ocasionando a indefinição quanto ao seu objeto de trabalho e, principalmente, restringindo a sua contribuição para a transformação das práticas desenvolvidas na escola. Os resultados revelam, ainda, que a resistência dos professores, a falta de tempo e a realização de atividades burocráticas são apontadas como principais empecilhos encontrados pela supervisão escolar para a promoção de momentos estimuladores da reflexão da prática docente. Tomando como referência o estudo realizado, percebemos que a ação supervisora no contexto escolar não tem conseguido fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo, visto que é marcada pela realização de ações pontuais e atividades burocráticas/administrativas. Diante disso, requer mudanças na sua atuação no sentido de conquistar a confiança dos professores e diretores, enfim, da escola, no sentido de superar dificuldades e construir espaços de reflexão das questões pedagógicas visando à qualidade do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Supervisão Escolar. Educação de Jovens e Adultos. Práticas Pedagógicas.





SILVA, S. M. V. da. **Um olhar sobre si: história e memória da pós-graduação *stricto sensu* em Educação na UFPI.** 268f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2011.

Resumo

O presente estudo faz uma reconstituição histórica da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, da UFPI, como forma de manter viva na memória individual e coletiva das pessoas a importância do curso de Mestrado em Educação da UFPI para a sociedade. Caracteriza-se como uma pesquisa histórica de natureza qualitativa, do tipo documental e bibliográfica, com fundamentação teórico-metodológica na Nova História Cultural, objetivando reconstituir a história e memória da Pós-Graduação *stricto sensu* no Piauí, especificamente, do Mestrado em Educação da UFPI. Os autores que fundamentaram esse trabalho foram: Burke (1992), Halbwachs (1990), Lopes e Galvão (2001), Ramalho e Madeira (2005), Lüdke (2005), Sucupira (1972), Góes (1972), Brito (1996), Silva Neto e Mendes (1982), Carvalho (2001) e Leite (1989). As fontes utilizadas foram hemerográficas: Jornais O Dia; Meio Norte; Diário do Povo e CCE MURAL; documentais: Pareceres do Conselho Federal de Educação, Leis, Decretos e Resoluções do Governo Federal, PNPGs, correspondências, relatórios, atas e regimentos do PPGE, relatórios e fichas de avaliação da CAPES e, ainda, depoimentos orais de 12 (doze) pessoas que testemunharam a implantação, consolidação e/ou expansão do Curso de Mestrado em Educação. O recorte temporal da pesquisa inicia em 1988, ano em que foi formalizada a primeira proposta de criação do curso de Mestrado em Educação da UFPI, pela Resolução n. 006/88 do Conselho Universitário e perdura até 2010, ano previsto para ser, o último, do V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005 – 2010), em que ocorreu a aprovação do Doutorado em Educação da UFPI. Com a realização deste estudo, constatamos que o Curso de Mestrado em Educação da UFPI foi o primeiro curso de Pós-Graduação Stricto





Sensu implantado no estado do Piauí; destacamos que, o CME, foi fruto dos esforços empreendidos pela Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação em Educação, por professores, funcionários e membros da administração da UFPI, assessores e consultores da CAPES e professores de outras Instituições de Ensino Superior do país e exterior, contou com as contribuições dos cursos de Especialização e das comissões Pró-Mestrado. Verificamos que, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, através dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação vem qualificando profissionais para atuação na sociedade e, ainda, construindo e difundindo conhecimentos científicos.

Palavras-chave: História. Memória. Implantação. Mestrado em Educação. Pós-Graduação.





SILVA, Maria de Jesus Assunção e. **Formação e desenvolvimento profissional docente**: saberes e fazeres de egressos do curso de Pedagogia da UFPI. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

Resumo

Esta investigação coloca em foco o desenvolvimento profissional docente de professores egressos do curso de Pedagogia, fruto do convênio entre Universidade Federal do Piauí e Prefeitura Municipal de Teresina, como locus de produção dos saberes docentes. Entendemos que é a partir de uma atitude reflexiva e da prática pedagógica, que o professor adquire novos conhecimentos e realiza transformações essenciais aos saberes e fazeres docentes. Nesse sentido, ressaltamos como objeto de estudo desta investigação o desenvolvimento profissional docente, sua complexidade e suas implicações nos processos de formação e seus reflexos no processo ensino-aprendizagem, considerando-se que os dois processos têm ligação com a formação inicial - graduação - e continuada de professores. Para empreender as reflexões teóricas neste estudo utilizamos as contribuições de Bolívar (2002), García (1999), Nóvoa (1992; 1995), Imbernón (2002), Furlanetto (2003), dentre outros, que situam o desenvolvimento profissional docente como conjunto de atividades ou processos destinados ao aprimoramento da capacidade profissional e pessoal de professores, ou ainda, a partir de algumas dimensões como desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, teórico, profissional e de carreira, numa postura permanente de estudos, de pesquisa, na qual o professor se aperfeiçoa e modifica sua prática. O estudo em questão teve por objetivo investigar o desenvolvimento profissional docente de professores egressos do curso de Pedagogia, na condição de um processo que implica na ressignificação de saberes e fazeres de professores e no alargamento da intencionalidade de constituir-se continuamente professor. Para o desenvolvimento metodológico





desta investigação realizamos um estudo qualitativo, que segundo André (2006), Richardson (1999), nos permite observar e analisar subjetivamente a realidade investigada. Optamos, portanto, pela abordagem narrativa por tornar possível aos professores investigados a rememoração de suas histórias pessoal e profissional. A produção dos dados se deu a partir de entrevistas narrativas e escritura de memoriais que possibilitaram aos professores evidenciar seus saberes, principalmente, os da experiência no contexto de sua vivência, e ainda por serem instrumentos que fazem surgir as informações dos professores de maneira mais livre, mas, ao mesmo tempo, alinhado com os objetivos traçados, pois, permitem analisarem o que foi mais significativo para sua formação. Participaram da pesquisa, portanto seis professores do Ensino Fundamental - anos iniciais - de três escolas públicas municipais de Teresina - PI. O estudo permitiu concluir que o desenvolvimento profissional docente é um processo que constitui toda a história de vida dos professores como seres políticos e culturais, e envolve a produção, utilização e disseminação dos diversos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, experienciais e requer, do professor, o domínio desses saberes no entrelaçamento com a sua prática pedagógica, numa busca constante de aperfeiçoamento.

Palavras-chave: Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Prática Pedagógica. Saberes e Fazeres.





OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa. **A mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de Educação a Distância**. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

Resumo

Compreendemos que a Educação a Distância está cada vez mais presente nas instituições de ensino. Essa modalidade não trouxe apenas uma nova forma de ensinar e de aprender, mas a compreensão da necessidade do desenvolvimento de novos conhecimentos na prática pedagógica docente, assim como, da formação de um profissional que tenha não somente o conhecimento pedagógico da disciplina, mas, o conhecimento dos recursos tecnológicos. Dessa forma, o problema fundamental desse estudo foi saber: como ocorre a mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica do professor na modalidade EaD? E o objetivo geral é compreender como ocorre a mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica dos professores na modalidade EaD. Os sujeitos e campo de estudo compreendem professores, autores, que também são professores de disciplina do Curso de Pedagogia na modalidade EaD, do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí. Para realização da pesquisa, abordarmos os saberes docentes e prática pedagógica, tomando como referencial teórico as reflexões e discussões de Brito (2007), Schön (2000), Tardif (2008), Pimenta (1999, 2005), Freire (1996), Perrenoud (1997), Pimenta e Anastasiou (2005), Sacristán (1999), Nóvoa (1999, 2002, 2010). Para levantamentos de dados inerentes a EaD, nos baseamos em Nunes (2009), Preti (2010), Pereira e Moraes (2009), Costa e Zanatta (2008), Alves (2009), Guimarães e Brennand (2007), Litto (2009), Fiorentini, (2003), Valente (2002), e ainda, utilizamos Triviños (2009), Chizzotti (2003), Gil (2007), Jossó (2004), Souza (2006a, b, 2008a, b), Bertaux (2010), e Zabalza (2004), para fundamentar a análise dos dados coletados. Trata-se de um





estudo qualitativo de cunho descritivo. Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram o questionário semiestruturado, as narrativas de vida profissional dos docentes, a análise documental dos livros didáticos e da plataforma virtual. O estudo nos possibilitou verificar o quanto a modalidade EaD tem se expandido e o quanto, nos últimos oito anos, tem crescido a quantidade de programas e projetos educacionais na modalidade voltados para as instituições de ensino. Destacando-se, a Universidade Aberta do Brasil, como um dos projetos de maior impacto no Piauí e no Brasil. O perfil docente também foi influenciado por esta nova demanda, exigindo um professor mais atendo às suas habilidades pedagógicas. A modalidade impôs ao docente um novo perfil, o de gerenciador do seu conhecimento, mas, por ausência de formação adequada, o professor acaba transportando sua prática presencial para a modalidade EaD. Nesse conflito, coloca o docente em um estágio de conhecimento de si e de ressignificação da sua prática. Verificamos ainda que os professores não possuem os saberes curriculares voltados para a EaD, ficando por desenvolver seus conhecimentos através da mobilização dos seus saberes experienciais.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Prática Pedagógica. Educação a Distância.





LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

REVISTA SEMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DA UFPI

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS NORMAS PARA COLABORAÇÕES

- 1** *Linguagens, Educação e Sociedade* -ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
- 2** *Linguagens, Educação e Sociedade* aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
- 3** Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas ad hoc) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
- 4** A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 da ABNT e possuir a seguinte estrutura: título, Resumo, palavras-chave, abstract, key-words; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.
- 5** O Resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
- 6** Os artigos devem ser encaminhados ao editor, em três vias impressas e em CD (**sem identificação de autoria**), em versão recente do programa Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, no caso de artigos; 1 página, no caso de Resumos de dissertações e teses; até 8 páginas para resenhas, incluindo referências e notas; e até 10 páginas para entrevistas;





- 7 Na identificação do(s) autor(es), **em folha à parte**, deverá constar o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações;
- 8 Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10 e espaçamento simples entre linhas.
- 9 Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

a) Livro (um só autor):

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. Ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. et al. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.





e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A
pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 22 jan. 2006. *Cotidiano*, caderno 3, p. C 3.

g) Artigo de periódico (eletrônico):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

i) Dissertações e teses:

BRITO, A. E. Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta pra o ensino de didática. In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, VIII, 1996, Florianópolis. *Anais Florianópolis*: EDUFSC, 1998. p. 49.

10 A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.

11 O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).





- 12** Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
- 13** O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
- 14** A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

Endereço para envio de Textos:

Linguagens, Educação e Sociedade
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação - sala 416
ppged@ufpi.edu.br/ cl-cabral@bol.com.br
Campus da Ininga
Teresina – Piauí
CEP: 64.049.550





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd**

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

e-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

.....
Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) - Mestrado em Educação - Sala 416
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” - Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550





REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE
Mestrado em Educação - sala 416
Campus Min. Petrônio Portela - Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820. Fone/Fax: 3237-1277
E-mail: ppged@ufpi.edu.br
web: <http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1766>
Ficha de Assinatura

Nome:
Instituição:
Endereço:
Complemento:
Cidade: CEP: - UF:
Telefone: Fax: E-Mail:

Professor: () Educação Básica () Educação Superior () Outros:.....

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 50,00 – Brasil Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento - manter contacto por e-mail ppged@ufpi.edu.br

