

**Processos Formativos e Desigualdades Sociais:
A produção do PPGEDU no
II Seminário de Estudos e Pesquisas**



**Anelice Ribetto
Bruna Pontes Silveira
Daniel de Oliveira
Edmir Soares de Sena
Glaucia Guimarães
Liliane Sant'Ana de Souza
Maria Tereza Goudard Tavares
Rosimeri de Oliveira Dias
ORGANIZADORES**



**Processos Formativos e Desigualdades Sociais:
A produção do PPGEDU no
II Seminário de Estudos e Pesquisas**

1ª edição

ISBN 978-85-88707-96-2

São Gonçalo

Faculdade de Formação de Professores da UERJ

2014

SUMÁRIO

AUTORAS/ ES E ORIENTADORAS/ ES	4
TORNAR-SE DOCENTE	
Ana Cristina Carpi	5
CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO SOBRE O ATUAL MODELO FORMATIVO/ PEDAGÓGICO DENOMINADO PROJETO “NOVA EJA”	
Andressa Almeida E. de Souza	16
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 E NA ESCOLA	
Cíntia Velasco Santos	25
NARRATIVAS DOCENTES EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO	
Daniele de Almeida Gama	34
UM <i>GAUCHE</i> NOS TRÓPICOS: A AÇÃO POLÍTICA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA DE 1934 A 1945	
Geovani Lever de Mendonça	42
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: O SENTIDO NEOLIBERAL E SOCIAL EM DISPUTA	
Handerson Fábio Fernandes Macedo	52
CARTOGRAFANDO UMA CENA: PESQUISA INTERVENÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E A DONA EUGÊNIA	
Igor Silva de Souza	62
O DESAFIO EDUCACIONAL EM FLORESTAN FERNANDES : CONTRIBUIÇÕES PARA UM PROJETO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA PARA A SOCIEDADE BRASILEIRA	
Ingrid Ribeiro Couto	70
NÃO EMUDE CER O GESTO NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CORPOREIDADE E DANÇA NOS CURRÍCULOS <i>PENSADOS PRATICADOS</i>	
Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão	77
INVESTIGANDO PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE AGENTES AUXILIARES DE UMA CRECHE NO RIO DE JANEIRO	
Lilian dos Santos Ferreira	86

PISTAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM RIO BONITO Luma Balbi de Figueiredo e Cordeiro	94
“A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INVESTIGANDO CAMINHOS NO PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ” Mônica dos Santos Melo	102
PROCESSOS COMUNICACIONAIS CONTRA-HEGEMÔNICOS E DIREITO À EDUCAÇÃO EM SÃO GONÇALO NAS VOZES DE MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES Natália Fraga Coutinho	109
NÃO CABE TEMER OU ESPERAR, MAS BUSCAR NOVAS ARMAS – A EDUCAÇÃO DA DISCIPLINA À POTÊNCIA DA MULTIDÃO Paulo Estácio Junior	118
A CAIXINHA DE MADEIRA: MEMÓRIAS DAS FARPAS, DAS SERRAGENS E DO VERNIZ Rogério Carlos Vianna Coutinho	127
APRENDER A VIVER A DOCÊNCIA: UM PERMANENTE DEVIR Sandro Tiago S. Figueira	134
PEDAGOGOS QUE ATUAM COMO TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: CAMINHOS E ENCRUZILHADAS DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS Sílvia Helena Ferreira da Silva	142
MAIS TEMPO DE ESCOLA: ESTUDO SOBRE A REPERCUSSÃO DE UM PROJETO DE AMPLIAÇÃO DE JORNADA ESCOLAR, NA EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES Tatiana Ribeiro dos Santos Esteves	151
O PLANO DE METAS E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO Vera Lúcia Costa Nepomuceno	160

AUTORAS/ ES E ORIENTADORAS/ES

	MESTRE/ MESTRANDO	ORIENTADOR/ A
LINHA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Ana Cristina Carpi	Jacqueline Morais
	Andressa Souza	Luiz Fernando Sangenis
	Daniele Gama	Mairce Araújo
	Giovani Mendonça	Sônia Câmara
	Jalmires Simão	Inês Barbosa de Oliveira
	Lilian Ferreira	Maria Tereza Goudard Tavares
	Rogério Coutinho	Helena Amaral da Fontoura
	Silvia Helena	Inês Ferreira Bragança
	Thiago Figueira	Helena Amaral da Fontoura
LINHA DE POLÍTICAS PÚBLICAS	Cinthia Velasco	Glaucia Guimarães
	Handerson Macedo	Márcia Alvarenga
	Igor Souza	Rosimeri de Oliveira Dias
	Ingrid Couto	Gaudêncio Frigotto
	Luma Balbi	Anelice Ribetto
	Monica Melo	Lúcia Velloso
	Nathália Coutinho	Márcia Alvarenga
	Paulo Estácio	Monique Franco
	Tatiana Esteves	Lúcia Velloso
	Vera Lúcia Costa	Eveline Algebaile

TORNAR-SE DOCENTE

Ana Cristina Carpi

RESUMO

O presente trabalho apresenta pesquisa realizada no Mestrado em Educação da FFP/UERJ e defendida em março de 2014. A investigação circunscreve-se a cinco professores que atuaram entre 1980 e 2006 na Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói e objetiva compreender, a partir de suas narrativas (auto)biográficas, os impactos que a experiência de ser docente nesta escola provocou. Ações de formação e de transformação vivenciadas no *espaçotempo* desta instituição foram tematizadas durante as *conversas*. A pesquisa procurou também compreender aspectos da construção da identidade docente, da atuação pedagógica deste grupo e da construção de espaços formativos da escola em questão. Quanto aos referenciais teóricos, destacam-se: o conceito de experiência na visão de Walter Benjamin e de Jorge Larrosa; as perspectivas de António Nóvoa e Célia Linhares sobre formação docente; bem como abordagens (auto)biográficas. Dentre as muitas reflexões que a pesquisa proporcionou, destacam-se: a busca pelo conhecimento de si como elemento constitutivo da identidade docente; as abordagens (auto)biográficas como processo potente na formação docente; a necessidade do estreitamento do diálogo entre escola e universidade; e a transformação de cada escola em espaço narrativo-formativo, em fóruns de discussão e construção de saberes e fazeres, em uma perspectiva pessoal e coletiva.

Palavras-chave: Formação docente. Centro Educacional de Niterói. Narrativas (auto)biográficas.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que trago neste seminário, organizado pelo Programa de Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, focalizou a escola como espaço de formação de professores e de construção da identidade docente, considerada em suas intrínsecas dimensões, pessoal e profissional, e em suas perspectivas individual e coletiva.

A justificativa da pesquisa em tela, desenvolvida entre os anos de 2012 e 2013, sendo defendida em 2014, se afirmou na possibilidade de contribuir para o enfrentamento, ainda corrente, do desafio e do ideal de uma melhor formação docente. A opção pela pesquisa em um espaço educativo situado na cidade de Niterói chamado Centro Educacional de Niterói (CEN), portanto, deu-se em razão de esta escola ter se constituído com o objetivo de ser um espaço de troca e inovação pedagógica, com forte vínculo com a formação docente.

A investigação circunscreveu-se a um grupo de cinco professores da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói (CEN), que atuaram entre 1980 e 2006, e objetivou investigar o que eles narram sobre as ações de formação, ou de (trans)formação, vivenciadas no *espaçotempo* desta escola. A pesquisa procurou compreender os impactos que a experiência de ser docente na citada escola, no período apontado acima, trouxe para a construção da identidade docente e para a

atuação pedagógica deste grupo.

A opção metodológica pelas *conversas* e *narrativas* encontrou apoio teórico principalmente em Nilda Alves (2006), que em seu texto “A narrativa como método na história do cotidiano escolar” oferece fundamentos práticos e teóricos a respeito.

A utilização da “análise de conteúdo”, privilegiando a análise categorial temática, como metodologia teve como objetivo tentar organizar as narrativas a partir de referenciais que permitissem discutir seus conteúdos, de modo a obter maior clareza e riqueza na compreensão das experiências dos professores.

Todavia, para melhor compreender as narrativas dos professores, bem como a experiência de ser docente no CEN e seus impactos, foi percebida a necessidade de melhor compreender a escola e o contexto histórico de sua criação, relacionando-a ao contexto social mais amplo. Para tal, recorreu-se a informações existentes nas fontes documentais. São elas, entre outros, documentos oficiais elaborados pela própria instituição, leis que regem a educação, bem como fotografias, notícias de jornal e impressos da época.

O CENTRO EDUCACIONAL DE NITERÓI

O CEN foi criado em 1960 como a primeira unidade operacional da Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), fundação de direito privado com sede em Brasília. Em 1961, o Art. 104 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61) passou a permitir “a organização de cursos ou escolas experimentais” (BRASIL, 1961). Em 1964, um ofício do Ministério da Educação informa a concessão do *status* de escola experimental ao CEN.

Oficialmente nessa condição, o CEN pôde exercer com mais liberdade sua experimentalidade e pôde ampliar sua ação no campo da formação docente. Para tal, criou objetivos, projetos e setores com a finalidade de se tornar um polo de disseminação de saberes e práticas, um centro mediador de trocas educacionais.

Atualmente a estrutura do CEN divide-se em Escola Básica e Educação de Jovens e Adultos e Capacitação Profissional (DEJAP). Na Escola Básica, encontram-se os três níveis de ensino regular: Educação Infantil, Educação Fundamental e de Ensino Médio. Segundo o “Projeto Político Pedagógico do CEN” sua missão é: “a formação integral da pessoa inserida no espaço que a cerca e no tempo do qual ela emerge, contribuindo, ao mesmo tempo, para a formação ética, o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual e do pensamento crítico, de forma a poder intervir na realidade” (CEN, 2003, p.30).

Esses pressupostos, por sua vez, estão em consonância com o que diz o “Regimento Interno do Centro Educacional de Niterói” (CEN, 2004), e ambos enfatizam a formação global da pessoa como condição facilitadora para a participação ativa do sujeito na construção de uma sociedade mais democrática, cooperativa e justa.

A Educação Infantil do Centro Educacional, campo mais restrito da pesquisa, foi criada em 1980. A equipe inicialmente era composta pela coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional, professoras regentes de Jardim, de Alfabetização, professoras plantonistas¹, auxiliares de educação e o pessoal de serviços gerais. Desde o início, houve preocupação por parte da escola com a integração e formação profissional da equipe.

Como escola experimental, penso que o CEN buscava conciliar liberdade e responsabilidade, ou favorecer a autonomia, pessoal e institucional, e lidar da melhor forma com as contradições decorrentes de limitações legais, administrativas e pessoais.

COMO FAZER UMA ESCOLA DIFERENTE? O QUE EXPRESSAM OS DOCUMENTOS?

A ideia de ser uma “escola diferente” que permeou a história dessa instituição parece ser a marca identitária que mais caracteriza o Centro Educacional de Niterói. Essa intenção expressou-se por meio de vários documentos relacionados à escola. Desses documentos, o “Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional de Niterói” (CEN, 2003) destacou-se como principal fonte de pesquisa, já que foi uma tentativa de expressar e de reafirmar os aspectos que traduziriam a história e, de maneira especial, a identidade dessa instituição. O capítulo do “Projeto Político Pedagógico” (CEN, 2003) que apresenta a história da própria construção do documento, e que se intitula “O compromisso renovado”, traz como epígrafe:

Para nós do Centro Educacional de Niterói, educar crianças e jovens significa ter como horizonte a leitura do mundo, o resgate da experiência e a construção de um sonho. Sonho que significa (re) escrever a história, pois, como diz Walter Benjamin, “cada época sonha não somente a seguinte, mas ao sonhá-la, força-a a acordar” (CEN, 2003, p.13).

O compromisso expresso em seu Projeto Político Pedagógico, por exemplo, “com a necessária reflexão sobre a experiência acumulada por nossa escola” (CEN, 2003, p. 13) pode soar como um compromisso com a tradição; o que, por um lado, não deixa de ser, já que permanências são elementos definidores de identidade. Todavia, o compromisso não é exatamente com a experiência acumulada, mas com a reflexão acerca dela e com a ação de repensar a instituição, o que embute a perspectiva de inovações e de criação. Assim sendo, a epígrafe define o sentido a se dar a ação educativa do CEN: conciliar realidade (leitura de mundo), tradição (resgate da experiência) e inovação (construção de um sonho).

Os compromissos expressos nos ideais e documentos da escola possibilitaram ações de formação, ou de (trans)formação que constituíram-se em experiências de produção e criação de

¹ A plantonista era uma professora que trabalhava junto com as regentes em alguns dias da semana em turmas predeterminadas, planejava atividades com a regente ou não e a substituía em caso de falta. Toda turma tinha uma plantonista e cada plantonista atendia a 2 ou 3 turmas fixas por semana.

práticas e discursos, de saberes e fazeres. Tais experiências transformaram os professores, deixaram marcas em suas identidades pessoais e profissionais e sobre elas eles falam a seguir.

O QUE NARRAM OS PROFESSORES SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS?

O encontro com os sujeitos da pesquisa, a escuta das narrativas de suas experiências, que por tantas vezes se repetiram em nossas conversas, remeteram-me às considerações de Benjamin sobre Proust e sua obra. Por meio delas, Benjamin nos ensina que “*texto* significava, para os romanos, aquilo que se tece”. Diz-nos também “que Proust não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu. [...] Pois o importante para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua lembrança, o trabalho de Penélope da reminiscência.” (BENJAMIN, 1987, p.37). A memória provoca “o surgimento não de “lembranças”, organizadas por uma temporalidade única e linear ordenando os acontecimentos, nem como um sentido único de verdade, e sim de “reminiscências” que rompem a sucessão cronológica dos fatos.” (MARTELLI, 2007, p.6). Portanto, lembrar, evocar aquilo que vivemos implica uma “textura” (BENJAMIN, 1987, p.37), uma tessitura, um ato de tecer reminiscências, ou de tecer aquilo que a memória reteve, seja como lembrança viva ou vaga, seja como invenção, seja como esquecimento. Assim, portanto, se caracterizam as narrativas dos professores.

Sendo assim, escrever sobre reminiscências, sobre experiências e tentar compreendê-las, visando contribuir para pensarmos a educação, particularmente a formação de professores, foi o esforço pretendido, com a certeza de que o resultado sempre é a produção de sentidos possíveis dentre tantos outros.

“Professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas, e isto já não é pouco.”

É com essa afirmação que Nóvoa (2001) encerrou uma palestra a que assisti. Em minhas anotações sobre suas reflexões, registrei: “a profissão do professor não pode ser definida apenas por competências. Há uma dimensão de idealismo, de compromisso que deveriam estar inscritas na profissão de professor”. Relativamente a essas dimensões trazidas por Nóvoa, as narrativas dos professores indicam que, por um lado, elas muitas vezes antecedem à formação profissional; por outro, revelam também uma dinâmica interessante sobre como aprendiam uns com os outros.

A professora Marta Gregório sintetiza o que essa interação e compartilhamento produziram: consciência e resistência, “realmente, era uma integração total, porque eram dadas possibilidades. E quando isso não era dado, o nosso grupo resistia, o nosso grupo resistia...” (GREGÓRIO, 2013).

Resistência, não como sinônimo de inflexibilidade, mas fundada na consciência quanto aos referenciais éticos que a demandam. Todavia, como construí-los? “A psicanálise [...] convoca o mestre para além do compromisso com a sua formação. Requer deste a responsabilidade pelo ato

de ensinar e educar. Essa responsabilidade significa responsabilizar-se pelo outro, o aluno, implicando-se no ato educativo” (PALHARES, 2006). “Responsabilizar-se pelo outro” e “implicar-se no ato educativo”: convocação, compromisso, ética? Tudo isso. Importante sublinhar, todavia, que no campo da formação docente somos todos alunos e mestres, portanto, temos responsabilidade também para com nossos pares. Não mais uma relação hierárquica, rígida, mas uma relação assimétrica, fluida: aluno-mestre, mestre-aluno, aluno-aluno, mestre-mestre. Já que o poder se exerce em rede, como nos diz Foucault (1979), que façamos redes mais solidárias, polifônicas cuja paixão – no sentido de afeto - possa nos permitir a inteligência das coisas. E não é sobre isso que fala Linhares (2010) na definição de “movimentos instituintes”? Includência e amorização?

SER DOCENTE: UMA IDENTIDADE QUE SE CONSTRÓI?

Para essa discussão, trago a preocupação com as tendências ético políticas de que fala Linhares (2010), quando se refere a movimentos instituintes na escola, que sintetizei como sendo: includência, amorização, dignificação e autonomia humanossociais e legitimação das alteridades. O que seria importante que um professor desenvolvesse em sua formação? Nas narrativas dos professores, encontro diversas passagens em que eles apontam para aspectos relacionados à construção de suas identidades profissionais que, em minha percepção, contribuiriam para compreender dilemas e desafios que atravessam o campo da formação de professores. Esses professores falam sobre características que já possuíam, das que desenvolveram, das que descobriram ser importantes, do papel do inesperado, das descobertas, das angústias, das lutas e da importância dos pares na construção de suas concepções, de seus ideais e de suas identidades.

Alguns deles revelam que não conseguiam perceber com muita clareza o valor e o peso de certos conhecimentos, que não conseguiam colocar em perspectiva os caminhos de sua formação, e que suas escolhas eram feitas sem muitos questionamentos ou consciência de seus significados ou consequências.

Por outro lado, revelam que o impacto da entrada no mercado de trabalho e o contato com novos saberes e fazeres, teorias e práticas foram direcionando os rumos de suas formações, bem como lhes possibilitando descobrir sentido e prazer (ou vice-versa) na profissão que escolheram. Descrevem também o movimento em busca dos *saberes da experiência*, enquanto crianças e alunos - fosse para positivá-los, fosse para negá-los -, como maneira de formar-se para o fazer docente que os convocava.

Eles falam a respeito de suas experiências. Primeiro, o inesperado e a insegurança. Depois, a aposta em si mesmo, seguida do primeiro grande desafio e da busca pelos saberes da experiência. Por fim, a descoberta do prazer e do envolvimento, surgindo como instigadores na busca pelo entendimento, pela compreensão do seu papel.

Lembram de seu prazer na realização do curso de formação e no início de sua carreira, e também das dificuldades em estabelecerem relações entre o exercício profissional daquela época com teorias, conhecimentos e saberes que o fundamentassem. Foi a partir do contato, mesmo indireto, com a universidade, suas pesquisas e seus saberes, que muitos deles perceberam seus interesses despertados para a ampliação de seus conhecimentos e para o diálogo de sua prática com a teoria. Outros, por sua vez, já revelavam convicções mais firmes acerca de sua escolha. Revelavam também as angústias do início da vida profissional e o papel da escola no suporte a esse enfrentamento e no desafio de instituir novas práticas.

Nóvoa (1999) nos fala sobre a necessidade do respeito às histórias e individualidades dos alunos e aponta mais uma vez para a perversidade de políticas que, se fora da escola reclamam democracia e respeito, deixam a educação como campo onde o discurso e a ação dão “livre curso às práticas autoritárias do Estado, da sociedade civil ou do “mercado” [e insistem] no uso da autoridade, na exigência do esforço, na promoção do mérito e na seleção dos melhores” (NÓVOA, 1999, p.10). Diz-nos também que os professores sabem que lhes cabe a defesa desses percursos, embora saiba que essa condição não se efetiva de forma generalizada.

Os alunos precisam que a sociedade os defenda da própria sociedade e seus mecanismos. Todavia, assim como é preciso respeito pelos percursos dos nossos alunos, é preciso respeito também pelos percursos dos professores. Ao final da graduação, por exemplo, embora habilitados ao exercício da profissão, todos estão ainda no início de sua formação profissional, no início da construção de suas identidades docentes. Alguns já conseguem definir seus posicionamentos ético-políticos com mais tranquilidade, coerência e segurança; outros, nem tanto; e outros ainda, estão em busca de respostas para questões que ainda não conseguem formular com clareza.

Acredito que o aprendizado e a formação se dão por aproximações, por leituras e releituras de si, do outro e do mundo, por ressignificações dos saberes e das experiências. Penso que o vivido por esses professores, que aqui compartilham suas narrativas, seja comum a vários outros, que também desconhecem, por exemplo, a razão pela qual essa ou aquela disciplina consta das grades curriculares de seus cursos. Sim, sabemos que há uma história por trás dessas determinações, mas ela é apresentada ao aluno? Qual o sentido dos currículos dos cursos de formação de professores para ele? Falamos de conhecimento prévio do aluno, porém ele é levado em conta no desenrolar das disciplinas e dos cursos de formação? Levanto esses questionamentos, porque acredito, como nos diz Nóvoa, que:

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Precisamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como

estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado² (NÓVOA, 1999, p 10-11).

As lógicas de formação têm sido ditadas na maior das vezes pelo mercado. As políticas públicas ancoram-se na lógica de mercado – quando não em interesses escusos - para ditarem programas e práticas que atendam às demandas do capital, mesmo que seus discursos estejam impregnados de palavras-chave retiradas das propostas defendidas por aqueles que pensam, estudam, pesquisam e fazem propostas nesse campo.

Linhares (2010) fala de includência e amorização, referenciais que se revelam nas falas dos professores sobre aprenderem uns com os outros, senso crítico, ética, resistência e luta. Essa luta consiste em processo complexo e difícil, em exercícios de olhar, pensar, refletir, sentir, compreender, mudar, exige deslocamentos, sofrimentos, compromissos e perseverança. Por isso, trata-se de uma luta que traz para o campo da formação de professores enorme responsabilidade, pois, como diz Nóvoa (1999), significa, lidar não somente com reformas curriculares, acréscimo de disciplinas ou criação de novos cursos. Significa ampliar as perspectivas desse campo para além de uma concepção escolarizada de formação de professores; como, por exemplo, tornando “as abordagens (auto)biográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, ou o estímulo a uma atitude de investigação” dimensões fundamentais do processo de formação docente. Significa valorizar “a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência.” E significa principalmente “integrar estas dimensões no cotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a” (NÓVOA, 1999, p.11).

O fato de Nóvoa e outros autores, que pensam a formação docente por essa perspectiva, referirem-se a essa proposta prospectivamente não significa que ao longo do tempo não tenham havido iniciativas que contemplassem essas dimensões, mesmo que pontualmente. A experiência do Centro Educacional de Niterói é um desses casos.

A EXPERIÊNCIA DO CEN: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE COLETIVA

Para começar a falar da experiência do CEN, trago um trecho da conversa com professora Nícia Pereira Muniz, que foi vice-diretora do CEN, sobre o movimento de criação da escola: “O Centro sempre ouviu cada seu componente [...] compartilhava com seus elementos, eu acho que isso foi muito importante, uniu as pessoas, deu uma unidade também ao pensamento da escola. Foi muito bom” (MUNIZ, 2013).

² Em Portugal o termo *reformado* equivale a *aposentado* no Brasil.

No momento em que ouvi D. Nícia, percebi as profundas relações que existiam entre aquele momento fundador e uma cultura que se produziu na escola. Cultura que se tornou, como modo privilegiado de fazer pedagógico, uma de suas marcas identitárias. Naquele momento, pensei: “Aí está a origem do, digamos, *modus operandi* do CEN.”

O respeito pelos percursos dos professores, por suas ideias, saberes e fazeres, que refletem, entre outras práticas, um modo de se fazer escola, baseado na discussão, no compartilhamento e na construção coletiva, decorre de um entendimento de que não se pode dissociar saberes de fazeres. No CEN buscava-se isso; muitas vezes, sem muita clareza; muitas vezes, sem muito êxito. Todavia, os fracassos, as contradições, os erros eram compreendidos quase sempre como parte do processo, do aprendizado, parte da luta.

O tempo vivido e o tempo lembrado. O tempo vivido já se foi, ficou para sempre inapreensível no passado. Sua possibilidade de existência se dá pelas reminiscências que o transformam em tempo lembrado. O tempo lembrado é o real, porque é o que permanece, reatualizado, ressignificado. Percebo, assim, nas narrativas dos professores, a força das experiências, seu potencial transformador e o conseqüente aprendizado, os sentidos produzidos para aquilo que lhes atravessou, e principalmente a sabedoria delas decorrentes, traduzidas na aceitação do aparentemente negativo e do aparentemente positivo, ambos como possibilidades de formação. Assim, o CEN significa para esses professores um espaço formativo fundamental, como, acredito, deveria ser toda escola para o seu professor, como confirmam as falas dos professores a seguir.

Diz Márcia: “Eu sempre penso que o Centro Educacional abriu as portas para a minha vida, foi uma grande universidade para mim... [...] o Centro contribuiu para a **nossa** vida profissional e às vezes até mesmo pessoal. Porque **a gente** trabalhava com alegria” (OLIVEIRA, 2013). Silvia por sua vez reafirma: “Foi a minha faculdade. Com certeza. Eu tenho certeza que se eu tivesse feito uma faculdade [de Pedagogia] não tinha me acrescentado tanto. Porque ali **a gente** conjugava teoria e prática. E estava um passo à frente das faculdades” (PEREIRA, 2013).

A percepção dos professores sobre o significado do CEN em seus percursos formativos relaciona-se tanto à construção de suas identidades individuais, como à construção de uma identidade coletiva. Em muitos momentos, ao falar de si, o professor fala na primeira pessoa do plural. Essa sutil mudança na pessoa do discurso, para além de uma mudança na forma, revela que certos saberes e fazeres pertenciam ao coletivo.

Sobre os espaços formativos, saberes e fazeres, trago a fala de uma das professoras, que sintetiza um pouco dessa riqueza a respeito do que narraram os demais sujeitos:

No Centro eu encontrei também pessoas que iam suprindo essa ausência de embasamento mais teórico pra essa prática que, de certa forma, intuitivamente eu queria que fosse uma coisa mais aberta. E aí foi quando eu me deparei com pessoas... Porque lá o grande barato era o investimento que a escola fazia na formação de professores, Você não encontra isso em escola nenhuma, é muito difícil. Então tinha coordenador de Matemática, de Língua Portuguesa; de Estudos Sociais;

tinha um psicólogo que fazia grupos interativos conosco, que eram momentos muito bons, porque a gente levantava não só questões da prática, mas questões nossas que estavam nos inquietando... era um momento de crescimento incrível, porque a gente crescia como pessoa e como profissional também (MELO, 2013).

Procurar uma perspectiva abrangente, porém resumida, do trabalho construído na Educação Infantil, busca fixar em um retrato o que penso ter sido um exemplo do que Linhares (2010) definiu como movimentos instituintes na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que a experiência do Centro Educacional de Niterói tenha se constituído como uma rede, como um movimento instituinte, não só no que diz respeito à formação de crianças e adolescentes, mas com relação à formação de professores. Além dos espaços formativos voltados para os professores da escola, havia os órgãos e projetos destinados à formação inicial e continuada de professores de fora da instituição, o que não foi pouco. As pessoas que pude ouvir durante esta investigação me mostraram que a despeito dos acertos e erros, das coerências e contradições, foi uma instituição, que mesmo com uma abrangência restrita, por ser privada, instituiu discursos e práticas frutuosos.

A dissertação procurou deixar um apelo, um grito que ecoasse. Afinal, as “forças da sociedade e da própria vida” (LINHARES, 2010, p. 1) que se contrapõem à construção de escolas e espaços formativos que demarquem “posições, desejos e interesses éticos com perspectivas de incluíção, respeito, justiça e valorização do outro” (LINHARES, 2010, p. 2) são as mesmas forças que concorrem para “desmantelar as escolas superiores e universitárias de formação de professores e a tentar colocar sob “gestão privada” a oferta de formação dos centros de professores” (NÓVOA, 1999, p. 5), como aconteceu com o CEN.

Esse apelo fortalece-se na convicção de que o autoconhecimento e a reflexão a respeito das escolhas sobre o saberes-fazer pedagógicos - por meio de um processo dialógico de articulação entre vida pessoal e profissional, entre passado e presente, entre individual e coletivo, dentre outras articulações possíveis - são vias privilegiadas, embora ainda pouco exploradas, de (trans)formação. A esse respeito, diz-nos Bragança:

Nesse sentido, é possível observar movimentos capilares que caminham para a ruptura e, além do discurso, conseguem instaurar práticas instituintes e, talvez, novas racionalidades. É possível encontrar em muitos espaços [...] a afirmação de uma pedagogia que se procura traduzir em uma formação mais humana, amorosa, compartilhada, com a incorporação dialética da complexidade da prática, articulando movimentos de reflexão, pesquisa e formação (BRAGANÇA, 2012, p.32).

Sendo assim, destaco o papel das abordagens (auto)biográficas, nas quais se incluem as narrativas, como uma das metodologias privilegiadas capazes de conjugar os processos necessários e fundamentais para o enfrentamento do desafio e do ideal de uma melhor formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2006, Uberlândia. *Anais*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/122_nilda.pdf. Em 21 jun. 2013>.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em 21 jun. 2013.

CARPI, Ana Cristina Menegaz dos Santos. *Tornar-se docente: uma viagem pelas experiências formativas de professores da Educação Infantil do Centro Educacional de Niterói de 1980 a 2006*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

CENTRO EDUCACIONAL DE NITERÓI. *Projeto Político Pedagógico*. Mimeo, 2003. 67p.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 1979.

GREGÓRIO, Marta de. Entrevista concedida a Ana Cristina Carpi em 24 abr. 2013.

LINHARES, Célia. Desafios contemporâneos da educação docente tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 818p. – Coleção Didática e prática de ensino.

MARTELLI, Andréa Cristina. Entrelaçando memória e experiência na tessitura da narrativa. *Revista Travessias*, n.1, 2007.

MELO, Dinorá Machado. Entrevista concedida a Ana Cristina Carpi em 08 abr. 2013.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise *Teias*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p.55 – 61, jul./dez. 2001.

_____. ARAÚJO, Mairce da Silva ; PRADO, G. V. T. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. *Revista Profissão Docente*, v. 11, p. 62-78, 2011.

_____. Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação. In: ROMÃO, Eliana Sampaio; NUNES, César; CARVALHO, José Ricardo. (Orgs.). *Educação, Docência e Memória: desa(fios) para a formação de professores*. 1.ed. Campinas: Librum Editora, 2013, p. 125-140.

MUNIZ, Nícia Pereira. Entrevista concedida a Ana Cristina Carpi em 20 set. 2013.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, Marcia da Silva. Entrevista concedida a Ana Cristina Carpi em 08 abr. 2013.

PALHARES, Odana. *Transmissão e estilo: o que define a singularidade na relação professor-aluno?*. In: PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6, 2006, São Paulo.

PEREIRA, Sílvia Regina. Entrevista concedida a Ana Cristina Carpi em 20 set. 2013.

REIS, Ângelo Meireles dos. Entrevista concedida a Ana Cristina Carpi em 08 abr. 2013.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM ESTUDO SOBRE O ATUAL MODELO FORMATIVO/ PEDAGÓGICO DENOMINADO PROJETO “NOVA EJA”

Andressa Almeida E. de Souza³

Inicialmente, ao propormos aproximações sobre as políticas públicas contemporâneas destinadas à Educação de Jovens e Adultos, somos levados a analisar de forma ampla o campo educacional, atentando que tais investidas governamentais não são desconexas ao cenário político social aos quais são produzidas. Nesse sentido, envolvidos na análise do processo histórico, vislumbramos que a educação tem sido permeada por movimentos de avanços e de retrocessos, que acabam por acentuar a desigualdade entre classes mantendo políticas educacionais hegemônicas que negam às crianças, jovens e adultos das classes subalternas o direito a uma educação integral e humanista.

Por esse prisma, a compreensão do tecido complexo e, ao mesmo tempo contraditório que constitui a sociedade contemporânea, torna-se fundamental, na medida em que desvela as fissuras e as contradições do sistema. Ancorados na concepção de Gramsci (2006), numa dimensão histórica do processo pedagógico, que concebe a política e a história como elementos indissociáveis no processo de emancipação das classes subalternas. Enfatizamos a importância do presente estudo, pois entendemos que o processo de construção do conhecimento envolve saberes e contradições presentes na realidade. Desse modo, o processo histórico significa dar movimento contínuo às lutas populares, presentes na história, que se apresentam como forças de enfrentamento que nos ensina a negar e a superar as situações insustentáveis oriundas das práticas sociais e interesses políticos ideológicos dominantes.

A presente pesquisa busca examinar o movimento de reformulação curricular proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), em parceria com a Fundação Consórcio Cederj (CECIERJ), da Secretaria de Ciência e Tecnologia. O projeto “Nova EJA” foi implantado, no primeiro semestre de 2013, e visa efetivar as políticas propostas pelo Plano de Metas do Estado quanto à criação de uma base comum através de uma matriz curricular mínima para a Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

Nossa finalidade é a de explicar os percursos trilhados pela pesquisa em andamento, iniciada desde primeiro semestre de 2013, composta por uma abordagem metodológica qualitativa. Realizada através do estudo e problematização de materiais bibliográficos e escritos historiográficos,

³ Pedagoga- Graduada UNESA/2010. Pós- Graduada em Gestão Escolar UERJ-FFP/2013. Atualmente Mestranda do PPGE/UERJ-FFP e integrante do NUFIFE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Políticas e Educação da UFF. WWW.nufipe.org; Contato: dessaestevam@hotmail.com);

que pretendem cotejar os dados coletados no campo às bases estruturais da proposta governamental.

Inicialmente, esboçaremos o quadro contemporâneo da Educação de Jovens e Adultos. E, posteriormente, algumas características e peculiaridades do Projeto “Nova EJA”, através de entrevistas, tanto com as coordenadoras do programa e alguns profissionais envolvidos, quanto com professores da Rede Estadual sobre o presente projeto.

1.1 O QUADRO CONTEMPORÂNEO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Historicamente, os discursos tendem a atribuir à EJA um caráter compensatório, supletivo e emergencial, através de ações capazes de elevar os níveis de escolarização e cultural dos cidadãos. O processo de escolarização proposto sob esta lógica pauta-se numa frente formativa minimalista que objetiva torná-los aptos a ler, escrever e contar, competências estas, eleitas, historicamente, carro chefe de muitas políticas governamentais no Brasil.

A análise das políticas para Educação, mas especificamente, para Educação de Jovens e Adultos, se ativeram ao período dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010). Notamos um claro destaque, inicialmente, de um conservadorismo no plano econômico, sob a justificativa de que era necessário acalmar o grande capital e o setor financeiro. Entretanto, vislumbramos uma contraposição em relação do Governo anterior (FHC), no que tange à transferência de renda aos setores mais pobres da população. Um exemplo disso foi o Programa Bolsa Família e o aumento real do salário mínimo no decorrer de seus dois mandatos. Também se destaca o aumento de investimentos de uma maneira geral.

As gestões Lula, no entanto, deram continuidade às políticas ou ações que beneficiavam os grupos econômicos hegemônicos, mas que, ainda sim, evidenciaram, nos espaços de construção de políticas públicas, correlações de forças e as contradições presentes nessas administrações. Ademais, é inegável que, nessa gestão, a EJA alcançou certa visibilidade, diante de avanços na política pública em vigor, mas que não podem ser consideradas como grande ganho, pois ainda configura-se em modalidade de educação que é estruturada para atender demandas econômicas do campo produtivo, sem quaisquer preocupações com questões formativas mais amplas.

Entre 2003 e 2006, foram desenvolvidas várias iniciativas no campo da EJA, dentre elas, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), o Fazendo Escola e o Projeto Escola de Fábrica. Na atual Gestão do Governo Dilma, vislumbramos o mesmo tracejo que, posteriormente, nos dedicaremos, ao abordamos os programas de formação destinados a esta modalidade de ensino, mas especificamente de âmbito Estadual do Governo Sergio Cabral, no Rio de Janeiro.

Destacamos alguns programas que propunham a unificação da escolarização da EJA com a qualificação profissional com o programa lançado em 2005, o PROEJA, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho, para o terceiro segmento, ensino médio, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que visava ampliar o ensino fundamental na EJA. O programa começou sendo aplicado nos Institutos Federais, mas em seguida contou também com parcerias entre as redes públicas educacionais, responsáveis pela estruturação e organização de materiais específicos. (BRASIL, 2012a). Na mesma linha, com o propósito de respeitar o mundo do trabalho na EJA, o governo idealizou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), instituído pela Lei nº 1.129, de 30 de junho de 2005, com reedições. (BRASIL, 2005). Diante de tais frentes, norteados pelos estudos de Gramsci no que concerne aos modelos educativos italianos. Atualmente nos deparamos com anseios Estatais – que defendem modelos de formação para o “emprego” e não para o *trabalho*, no sentido mais profundo do termo- através de políticas públicas direcionadas as camadas populares trabalhadoras.

No âmbito Estadual, mas especificamente a partir de 2000, a educação começou a ser norteadada por uma lógica de gerenciamento, cujos pressupostos são alimentados pela concepção neoliberal de controle de gestão com a realização de avaliações externas, determinações de metas objetivando determinados fins, e a descentralização de recursos que chegam a interferir até no cotidiano escolar e principalmente na ação docente.

A Secretaria Estadual de Educação, no governo Sergio Cabral, teve três representantes. Primeiramente a pasta foi ocupada por Nelson Maculan, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que saiu em fevereiro de 2008, por discordar das inferências políticas do órgão. Posteriormente, quem assume é Tereza Porto, ex-presidente do Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado (PRODERJ)⁴, que logo ao entrar compromete-se, prioritariamente, com o âmbito gerencial da secretaria, tendo como objetivo sua informatização. Já em 2010, o órgão é gerenciado pelo economista Wilson Risolia que foi responsável pela modernização do RioPrevidência. Notavelmente, os dois últimos gestores, defendem a lógica da eficiência corporativa e produtivista do mercado.

Observa-se que este redirecionamento político/gerencial tem como objetivo central não apenas reformular de maneira pontual as ações governamentais, mas sim projetar ações futuras embasadas pela busca do padrão de “qualidade” estabelecido por esta concepção de educação, através de ações instantâneas e “eficazes”. Defende-se, por esta perspectiva, que o campo educacional não precisa de maiores investimentos ou recursos, e sim um “Choque de Ordem e de Gestão”, muito enfatizado na apresentação do Plano de Metas do Estado do Rio de Janeiro

⁴PRODERJ- A lei nº 4.480 alterou o nome e atualizou as atribuições do PRODERJ. O Centro de Processamento de Dados do Estado do Rio de Janeiro passa a ser denominado Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro, sendo mantida a sigla Proderj.

apresentado no dia sete de janeiro de 2011 pelo Governador Sergio Cabral e o secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro Wilson Risolia, através da publicação do decreto nº 42.793. Cujo um dos anexos, estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

O PME/RJ descreve as cinco frentes de atuação para educação pública no decorrer dos quatro anos. Tais frentes visam abordar temas centrais do planejamento como as questões pedagógicas (Currículo Mínimo), o remanejamento de gastos (remuneração variável, o auxílio-qualificação para professores, o auxílio-transporte), a rede física (questões sobre a infraestrutura), o diagnóstico de problemas e os cuidados com os alunos (criação da Escola SEEDUC), entre outras ações⁵.

O secretário, em questão, apresenta a concepção de educação do Governo Estadual, como um negócio, e estrutura suas ações baseadas no mercado, definindo medidas de bonificação salarial para professores e diretores caso os méritos e descritores avaliativos dêem um quadro de destaque à rede Estadual, não tendo a preocupação, se o quantitativo dos índices apresentados, vão realmente expor a realidade do sistema educacional Estadual. Por esta lógica, afirma-se que o trabalho dos profissionais da educação só terá relevância e valor, na perspectiva governamental, baseado na análise do sucesso ou fracasso dos alunos nas avaliações externas. Desse modo, atribui-se ao docente a deficiência do sistema Educacional Estadual. Sem contar, com o processo privatista de investimentos financeiros, pois tende a realizar projetos em regime de parceria com instituições privadas.

Atualmente, observamos projetos como o programa dupla escola⁶, que apresenta a perspectiva de uma escola de dupla jornada. Este programa estrutura-se através de parcerias com empresas privadas, sua base curricular é voltada à metodologia de integração da formação profissional ao currículo do Ensino Médio. Outro programa implantando na rede Estadual é o Programa Autonomia, lançado em março de 2009, que tem como principal objetivo diminuir a distorção idade-série dos alunos da Educação Básica com idade mínima de 15 anos no Ensino Fundamental e de 17 anos no Ensino Médio. Para isso, visa corrigir o fluxo de 70 mil alunos, concentrando suas ações através da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho. Apresenta características como o suporte metodológico aos docentes, através de catálogos e a linguagem audiovisual no processo educativo como as tele-aulas. Dentre outros projetos como Renda Melhor Jovem, PRONATEC e o Projeto “Nova EJA”

⁵<<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=140730>>. Acesso em: 05 de jul. de 2011.

⁶<<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1734316>>. Acesso em: 28 out. 2013.

1.2 O PROJETO “NOVA EJA” NA PERSPECTIVA DE COORDENADORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO LOCADOS NO PROGRAMA

A atual política curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito Estadual, intitulada Projeto Nova EJA foi aprovada em plenária pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), tendo como relator Paulo Alcântara Gomes, presidente da Câmara Conjunta de Educação Profissional e Ensino Superior. Vista como uma iniciativa de caráter experimental, o programa propõe uma reformulação curricular dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o ensino médio no Estado do Rio de Janeiro. Dentre as alterações propostas, sinalizamos a fusão da forma presencial com a semipresencial, bem como a redução da carga horária. Sendo estes os fatores considerados uma inovação proposta pelo programa, afirma o presidente do CEDERJ Carlos Bielschowsky, instituição que colabora com a SEE no programa.

A Deliberação CEE Nº 320 de 19 de julho de 2011, que foi publicada em Diário Oficial, na data de 14 de maio de 2012, destina-se à Educação de Jovens e Adultos para ensino fundamental e médio. Viabiliza o formato compactado do ensino presencial e semipresencial no Art. 5º:

Os cursos de EJA podem ser organizados sob as formas presencial ou na modalidade de educação a distância. **§ 1º** - Os cursos de EJA, na forma presencial, podem utilizar recursos de atividades didáticas de educação a distância, centradas na autoaprendizagem e com a mediação de recursos organizados em diferentes suportes de tecnologias de informação e comunicação remota (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO).

E trata especificamente da disposição da organização curricular destinada à modalidade no Art. 7º:

A organização curricular dos Cursos de EJA pode ser feita a critério da instituição, sob a forma de fases, etapas, períodos ou módulos e desenvolvida de modo seriado - com associação ao formato do ensino regular e/ou de modo disciplinar, fundamentado na progressão por área ou componente curricular, tal como definido nas Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Ministério da Educação. **§ 1º** - Qualquer que seja a organização curricular, elencada no caput do artigo, ou metodologia empregada pelas instituições, nenhuma fase, etapa, período ou módulo pode ter duração inferior a 06 (seis) meses, inclusive aquela que representar o último passo para conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, mesmo quando utilizado o instituto do aproveitamento de estudos. **§ 2º** - Nos cursos que adotem a metodologia de ensino presencial ou naqueles que utilizem a modalidade de educação a distância, nenhuma fase, etapa ou módulo pode ter carga horária inferior a 400 (quatrocentas) horas na etapa equivalente aos 04 (quatro) últimos anos do Ensino Fundamental, e nas etapas dos cursos equivalentes ao Ensino Médio [...].

O projeto foi concebido pela Fundação Consórcio Cederj (CECIERJ), como “uma nova política de Educação de Jovens e Adultos, com metodologia e currículo específicos, material didático próprio, recursos multimídia e aulas dinâmicas e metodologia para ser trabalhada com alunos em

defasagem idade-série”.⁷ Apesar de estar em construção, o currículo mínimo dessa modalidade, a presente proposta está disponível no site da Fundação com o objetivo de esclarecer alguns eixos das novas políticas de educação voltadas aos Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro.

O programa apresenta peculiaridades como, o tempo de duração do curso, em dois anos, divididos em quatro módulos, sendo que um por semestre. Dois módulos terão disciplinas, explicitados pelo programa, com ênfase em Ciências Humanas e os dois outros com ênfase em Ciências da Natureza. Cada módulo será reduzido a um mínimo de cinco e máximo de sete disciplinas, sendo que Língua Portuguesa e Matemática estarão presentes em todos os módulos que contarão com um professor por cada disciplina, assim como no ensino regular. Outra característica é a carga horária reduzida, a fim de adequar-se às necessidades do público de Jovens e Adultos. As aulas serão ministradas de maneira presencial, de segunda a sexta-feira. Perfazendo um total de três horas e vinte minutos por dia letivo.

Segundo a coordenadora do Projeto Rosana Mendes/SEEDUC, a dificuldade dos docentes ao método aderido, principalmente no que tange à adequação dos conteúdos extensos a um grupo que apresenta defasagem, demonstra, por parte do professor, preocupação com o processo de ensino e aprendizagem.

Ao apresentar o Projeto Nova EJA, a coordenadora ressalta que o mesmo foi inspirado em projetos anteriores, que procuravam construir uma matriz curricular que se adequasse às demandas da EJA, contando com a parceria de instituições que promovem formação profissionalizante. Assim ressalta o movimento inicial de resgate dos materiais didáticos e alguns eixos organizacionais adotados pelo EMEJA, o qual se refere à Educação de Jovens e Adultos no Ensino médio, em caráter semipresencial. Desse modo, constitui-se através das seguintes instituições, Rede CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos)¹ e FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro). Faetec participa, desde 2010, do EJA, programa voltado para jovens e adultos que não completaram os anos do Ensino Fundamental. No caso do Emeja, desenvolvido desde 2011, o projeto é voltado para jovens e adultos que não terminaram o Ensino Médio. Com vagas preenchidas através de sorteio, desenvolvidas em todas as unidades da Rede, o ensino de ambos é promovido no horário noturno, de segunda a sexta-feira. (Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, s/d)⁸.

Inseridos no movimento de busca pelos pressupostos que embasaram a concepção de educação defendida pelo Projeto Nova EJA, ao entrevistar a coordenadora da CEJA e integrante da equipe que compõe o Projeto SEJA- Profissional, percebemos, inicialmente, a preocupação de descrever de maneira processual sua atuação no projeto, exatamente pelo fato de que o mesmo é fruto de projetos pilotos anteriores, dos quais participou efetivamente. Assim a entrevistada busca fazer um panorama do processo de construção do presente projeto, de maneira a circunscrever os

⁷Apresentação do programa no site do CECIERJ fonte: <<http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/principal/nova-eja.php>>. Acesso em 01 jul. 2013.

⁸ Disponível: <<http://cejarj.cecierj.edu.br/>> acesso em: 26 de jun. 2013.

caminhos do embasamento de tal proposta, especificamente a Educação de Jovens e Adultos (no ensino regular e ensino supletivo).

Nesse sentido, o Projeto Nova EJA derivou da retomada analítica do material didático e alguns nexos das matrizes curriculares do Projeto SEJA Profissional (Sistema de Educação para Jovens e Adultos) anteriormente organizados pela Fundação CECIERJ. Este projeto foi fruto de uma parceria entre a Secretaria de Ciência e Tecnologia, através da Fundação CECIERJ e da FAETEC, e a Secretaria de Educação.

Durante o estudo também foram entrevistados dois docentes, ambos locados em turmas da Nova EJA e credenciados à formação continuada proposta pelo projeto, que identificaremos com nomes fictícios. Trata-se de professores que ministram as disciplinas eleitas como centrais nos sistema modular proposto. Ambos lecionam há cerca de dez anos, mas não tiveram formação específica para atuarem na modalidade de educação de jovens e adultos. No entanto, atualmente recebem orientações para a presente modalidade através dos encontros de formação coordenados pela SEEDUC.

Dentre os pontos ressaltados na entrevista com os docentes, é importante destacar o antagonismo de perspectivas referente à proposta. Ambos esboçam opiniões distintas sobre o projeto. Um ressalta a importância de se delimitar uma base comum com objetivo de uniformização do currículo e, outro, atenta para o perigo deste mesmo processo em meio a conteúdos densos e desconexos da realidade dos alunos, tendo em mente que os mesmos apresentam grande defasagem. De maneira geral ressaltam a importância de um aporte didático das disciplinas, bem como, uma orientação e formação específica para esta modalidade de ensino.

Ter um material para apoiar o meu trabalho é sem dúvida um ponto muito positivo do programa, pois até então a EJA foi sempre uma modalidade jogada em que cada professor, dentro de suas perspectivas, tentava buscar o que fazer adaptando o conteúdo do ensino regular ao ensino de jovens e adultos (Professora Soraya).

Por outro lado, aponta que a linguagem virtual adotada revela uma nova possibilidade de extensão do processo formativo, subentendendo-se que todos terão acesso a mesma. Entretanto, apontam possíveis contradições revelando os riscos de tal proposta, uma vez que esta dinâmica pode ser um forte elemento discriminatório.

Devemos refletir se todos dominam esta linguagem tecnológica e se os mesmos terão acesso à internet com tanta frequência, levando em conta que o público da Eja conta com a presença de adultos que nunca tiveram contato com este tipo de linguagem (Professora Soraya).

Diante das falas supracitadas, notamos que há uma necessidade de se aprimorar o material didático para esta modalidade, considerando a argumentação dos professores quanto aos conteúdos extensos e dificuldades de adequação dos mesmos aos grupos que apresentam grande distorção

idade-série. Entretanto, também emergem questões como, por exemplo, que critérios adotar para a definição de conteúdos considerados “importantes” diante de cronogramas extensos que emanam das especificidades de cada disciplina? Talvez seja esta a origem da necessidade de construção de um material didático que contemple tais demandas. Entretanto, nos questionamos, se estes materiais atendem questões multiculturais como o estudo das africanidades, bem como, se otimizam uma formação capaz de vasculhar e deflagrar as contradições de nossa sociedade, tornando estes sujeitos críticos e criativos.

1.3 BREVES CONSIDERAÇÕES

Ao nos aprofundar sobre o movimento de criação e problematização do presente programa, notamos processos contraditórios e desconexos às realidades dos educandos e escolas. Uma vez que, são pensados de maneira estanque às realidades estruturais do sistema educacional estadual. Principalmente, no que se refere à ausência de espaços que atendam a lógica tecnológica proposta, bem como o material didático oferecido. A grosso modo o que constatamos, é um projeto formativo/pedagógico que estrutura-se sob as bases de ensino compactado e fragmentado que não possibilita e, muito menos potencializa uma elevação cultural moral capaz de contrapor-se ao modelo instituído.

Entendemos, contudo, que o processo formativo vai além das estruturas econômicas produtoras de funções sociais conformistas e facilmente manipuláveis. A educação perpassa, ou deveria possibilitar o percurso por caminhos de uma práxis política organizadora das massas, possibilitando o fenômeno de “catarse” (Gramsci, 2005). “A transformação do indivíduo passivo e dominado pelas estruturas econômicas em sujeito ativo e socializado, capaz de tomar a iniciativa e se impor com o projeto de sociedade.” (Semeraro, 2009: 28). Realizando um contraponto ao percurso histórico da EJA no Brasil, buscamos explicitar os espaços de estruturação de tais propostas que possam engendrar-se à luta hegemônica em defesa de um projeto de sociedade mais justa.

Pode-se concluir de modo parcial, já que a presente pesquisa se encontra em andamento, que as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, como a Nova EJA, preocupam-se com a padronização dos processos de ensino e aprendizagem, visando primordialmente à eficácia e eficiência do sistema de ensino. Despontam como desafios neste cenário: o reconhecimento da legitimidade desta proposta curricular pelos alunos do ensino noturno; a formação dos professores para a utilização de materiais didáticos e ferramentas tecnológicas na EJA; o letramento digital de estudantes e docentes; e, face às orientações metodológicas, a manutenção da autonomia pedagógica dos professores em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil, Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 maio de 2000.

_____. Ministério da Educação. Proeja. 2012 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=562>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Projovem. 2012b. Disponível em: <<http://projovem.gov.br/site>> Acesso em: 20 dez. 2012.

Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro - CECIERJ. Acesso em 22 de novembro de 2012 Disponível em: http://www.cederj.edu.br/fundacao/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=17

Gramsci, A. (2005) Caderno 12 (1932) Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: Gramsci, A. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo* (pp. 15-53). Vol2. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida, SP: Idéias& Letras, 2006.

_____. *Libertação e Hegemonia: Realizar a América Latina pelos movimentos populares*. Aparecida, SP: Idéias& Letras, 2009.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 E NA ESCOLA

Cíntia Velasco Santos

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

RESUMO

Este estudo, parte do projeto de dissertação de Mestrado intitulado *Os discursos acerca das tecnologias no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e na escola* – que analisa a concepção hegemônica das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e em uma escola pública de São Gonçalo – traz o pressuposto de que as TIC são consideradas como capazes de solucionar inúmeros problemas na educação brasileira, tanto no PNE 2014-2024 como em um micro contexto escolar. Isso atribui às TIC o papel de sujeitos de práticas educacionais, transformando o professor em tutor destes aparatos e limitando o ensino e a aprendizagem à reprodução de conhecimentos institucionalizados, disponibilizados nos programas de informática educativa. O que pretendemos é propor uma reflexão sobre os discursos hegemônicos presentes não apenas nas políticas públicas, como o PNE 2014-2024, mas também nos discursos que circulam em uma escola pública. Esta observação faz verificar como participamos da produção, circulação e consumo dos discursos hegemônicos acerca das tecnologias. Esta constatação pode nos apontar caminhos de ruptura com esta (re)produção, já que participamos dela, atendendo aos interesses do mercado de trabalho e da indústria de tecnologias educacionais e pouco aos interesses da maioria, sobretudo no que diz respeito à educação pública de qualidade.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Discurso hegemônico.

INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014 – 2024 (PNE 2014-2024), sancionado pela presidente Dilma Rousseff em junho de 2014, está em um contexto onde os processos de ensino e aprendizagem têm sido profundamente atravessados por novas formas de percepção trazidas pela circulação da informação, pela inserção das comunidades nas redes de dados e pelo ciberespaço (LÉVY, 2010). Neste contexto, é comum identificarmos as tecnologias como capazes de democratizar o conhecimento e até dirimir as desigualdades sociais. Portanto, os discursos e outras práticas sociais têm apostado de uma forma excessiva no poder da tecnologia na educação e na sociedade.

Neste estudo, o objetivo é verificar como estes discursos hegemônicos acerca das tecnologias não somente são produzidos, postos em circulação e dispostos em consumo em nível macro político. Isto é, como veremos, estes discursos são produzidos e consumidos não apenas nas políticas públicas, mas também nas práticas discursivas em nível micro político: o escolar.

Neste sentido, o PNE 2014-2024 cumpre essa função de apropriação das tecnologias para a consecução de suas metas. O que é necessário, entretanto, é fazer uma reflexão sobre a forma

como tais tecnologias são apresentadas em seu discurso. Nele, as TIC são apontadas como sujeitos na educação (BARRETO, 2002), capazes de elevar o nível de escolaridade dos alunos, reduzir a defasagem entre idade e série escolar e de ampliar o número de formados através da educação a distância. É notório, entretanto, que o PNE 2014-2024 não aponta as possibilidades para essa incorporação das TIC às práticas escolares. Isto significa que, as tecnologias estão presentes no Plano Nacional de Educação, mas já que não aponta direcionamento pedagógico, parece (re)produzir e por em circulação a concepção de que a tecnologia, por si, é capaz de transformar as práticas escolares.

Este cenário permite, e até parece fomentar, que os laboratórios de informática das escolas sejam utilizados apenas para a reprodução de práticas e conhecimentos já institucionalizados. Assim, os computadores e outros aparatos tecnológicos desempenham a função de meros substitutos de livros didáticos e do quadro de giz. “[...] a utilização da tecnologia no contexto formativo ainda se apresenta, na maioria das vezes, restrita a softwares educativos e plataformas de educação a distância, ou seja, um mero recurso na aquisição do velho conhecimento”. (FRANCO; LEAL, 2011, p.224)

Observando as metas do PNE para este decênio, as tecnologias de informação e comunicação estão presentes nos discursos para elevação do nível de escolaridade, para a redução da defasagem idade/série, para a universalização da educação e para a ampliação da oferta de formação através da educação a distância. A meta 7, que aborda a necessidade de elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em seu item 7.12, aborda as tecnologias como relevantes para este fim:

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (BRASIL, 2014, p.31).

As metas 11 e 14, que tratam da ampliação da qualificação para o trabalho, trazem a formação a distância como um caminho possível, em seus itens 11.3 e 14.4, compreendendo as tecnologias como solução para a democratização do acesso à formação:

11.3) Fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita (Idem, p.43).

14.4) Expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância (Idem, p.52).

Com uma breve análise do discurso das metas supracitadas, fica evidente que o não direcionamento pedagógico para inserção das tecnologias de informação e comunicação no PNE 2014-2024 pode denotar a concepção de que a tecnologia pode ser a solução de variados problemas educacionais. Como explicitado anteriormente, a elaboração do texto do Plano Nacional de Educação não deixa claro como as tecnologias podem promover a consecução das metas, a ampliação do acesso e a qualidade da formação. Torna-se, então, relevante compreender os motivos que podem levar a este quadro de ausência das possibilidades pedagógicas para as TIC, como reforço à concepção de tecnologia como solução, democratização do conhecimento e de equidade social.

Propor uma reflexão sobre o papel das tecnologias de informação e comunicação nas políticas públicas para a educação significa também a necessidade de melhor compreensão de fatores exteriores às próprias políticas, pois elas podem ser profundamente atravessadas pelas demandas do mercado de trabalho e da indústria de aparatos tecnológicos. É possível afirmar que são essas demandas que acabam por produzir e serem produzidas pelos discursos hegemônicos, transformando as TIC em sujeitos dos processos educacionais, já que as políticas deverão atendê-las.

As demandas do mercado de trabalho que atravessam o PNE 2014-2024 estão relacionadas à necessidade de formação de mão de obra capaz de atuar em ambientes fortemente informatizados. Assim, nota-se que os laboratórios de informática das escolas ficam limitados a um uso meramente instrumental do computador, reforçado por professores, alunos e pais de alunos, não havendo a incorporação das novas funções cognitivas humanas, nem havendo espaços para negociação de sentidos. Com uma apropriação meramente instrumental das tecnologias, o aluno está supostamente apto a atender às demandas deste mercado de trabalho informatizado.

Outro fator relevante no atendimento às demandas por formação de mão de obra é ampliação da oferta de qualificação através da educação a distância (EAD), recomendada pelos grandes organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Neste caso, as TIC são compreendidas como solução para a necessidade de formação, através de uma qualificação rápida e de baixo custo. “As páginas escritas pelos organismos internacionais estão centradas na redução do papel do Estado no financiamento da educação, bem como na diminuição dos custos de ensino.” (BARRETO, 2002, p.89). Tendo como lema formar o maior número de alunos, no menor tempo possível, as tecnologias, através da EAD, têm sido amplamente incorporadas pelas políticas públicas para a educação. É possível questionar, entretanto, a qualidade dessa formação rápida e de baixo custo. Como afirma Zuin (2010): “[...] o mero acesso ao uso da internet, por meio de maior quantidade de computadores [...] não implica, por si só, a garantia de que o acesso aos conteúdos informativos se converta verdadeiramente em formação educacional” (p.968).

Com isso, o que é possível observar é uma verdadeira indústria de diplomas, com mínima interferência governamental no controle dos cursos oferecidos. Isso resulta em um uso instrumental

das tecnologias, promovido pela EAD, já que não são observadas suas reais possibilidades e limitações, através de uma implementação que as considere espaços de formação, de construção e negociação de sentidos.

Neste contexto, a formação de professores tem sido bastante afetada. Havendo grande demanda de capacitação de indivíduos para o trabalho, a demanda por profissionais formadores também é ampliada. Observa-se, então, uma grande ampliação de oferta de cursos de formação a distância para professores, seja para a formação inicial ou continuada.

Além das demandas por formação provenientes do mercado de trabalho, outro conjunto de forças que pode atravessar o Plano Nacional de Educação é a indústria de aparatos tecnológicos, reforçando o discurso hegemônico que identifica a tecnologia à solução. Para este setor da economia, a escola pode ser compreendida como mercado consumidor de seus produtos. Ao tratar as tecnologias como sujeitos da educação, capazes de solucionar diversos problemas, o PNE 2014-2024 abre as portas da escola para a entrada dessa indústria de forma bastante significativa, bem como reforça o discurso hegemônico acerca da tecnologia.

Uma discussão sobre esse posicionamento da escola como mercado consumidor de tecnologias é fundamental. Observa-se um afastamento da comunidade escolar na tomada de decisões sobre a incorporação das TIC às práticas pedagógicas. A escola, tratada como receptora, como consumidora de computadores e *softwares* educativos, apenas se insere em um processo de homogeneização das práticas educativas, pois não são consideradas suas particularidades. A forma como as políticas públicas, mais recentemente, o PNE 2014-2024, visam promover a inserção dos aparatos tecnológicos retira das comunidades escolares o papel de sujeitos capazes de aplicar as TIC de forma criteriosa, como espaços de formação. A comunidade, por sua vez, parece se satisfazer com apenas a presença da tecnologia no espaço escolar, fechando a circulação e (re)produção do discurso hegemônico.

Para estar inserida na chamada sociedade do conhecimento, “marcada pela crença no poder miraculoso das tecnologias informacionais” (BARRETO, 2009, p.28), a escola, supostamente, precisa estar equipada com laboratórios de informática e outros aparatos tecnológicos. Entretanto, a combinação de um discurso no PNE que aborda as tecnologias de informação e comunicação como solução para problemas educacionais, sem estabelecer de forma criteriosa como as TIC serão abarcadas pelas práticas educativas, com a maneira avassaladora como as tecnologias chegam às escolas, sem prévia formação e observação de suas limitações e possibilidades desenha um cenário de reprodução das mesmas práticas hegemônicas, da mesma exclusão da comunidade escolar na tomada de decisões e do mesmo atendimento aos interesses de grupos exteriores à escola.

AS TECNOLOGIAS NA ESCOLA A SERVIÇO DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

As políticas públicas educacionais que visam à incorporação das tecnologias de informação e comunicação podem ser profundamente influenciadas pelas vozes altas e firmes do mercado de trabalho e da grande indústria de aparatos tecnológicos. Essas vozes costumam predominar nas políticas para a educação, participando da circulação, consumo e (re)produção dos discursos que posicionam as TIC como sujeitos de processos educacionais.

Há, notoriamente, conjuntos de forças que levam o discurso das políticas públicas, conseqüentemente, do PNE 2014-2024, a transformar as tecnologias em sujeitos capazes de ações para solucionar velhos problemas educacionais (BARRETO, 2002). O primeiro conjunto é a demanda por qualificação. A educação nos países latino-americanos vem sendo bastante influenciada pelas determinações de organismos internacionais multilaterais, como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Estes organismos vêm tratando como urgentes as necessidades de formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento econômico dos países periféricos. Cabe, no entanto, questionar: qualificada para quem?

Estabelecendo uma relação direta entre formação e redução da pobreza, estes organismos internacionais têm desempenhado um papel fundamental nos processos educacionais de camadas menos favorecidas, recomendando uma formação rápida, de baixo custo e limitada ao treinamento de habilidades. Supostamente, a massificação desta formação de mão de obra é capaz de reduzir as desigualdades entre os países em desenvolvimento e as nações fortemente industrializadas (BARRETO; LEHER, 2008).

Neste cenário, as tecnologias desempenham um papel muito mais econômico que educacional. Cabe às tecnologias, especialmente à educação a distância, o papel de ampliar a formação de indivíduos para atendimento às demandas do mercado de trabalho. Nos documentos do Banco Mundial para a educação, as TIC reduzem a lacuna existente entre a escola dos países periféricos e a globalização da informação e o desenvolvimento econômico.

A fim de garantir o progresso técnico-científico, investe-se na reforma dos sistemas educacionais, pois à escola atribui-se o papel de formadora de recursos humanos que essa nova sociedade moderna necessita para funcionar. À educação não cabe outra finalidade além de potencializar a estrutura de produção do país (BONILLA; PRETTO, 2000, p. 1,2).

Para Frigotto (1995), esta perspectiva, entretanto, é uma manutenção das desigualdades, uma vez que a formação rápida e focada no desenvolvimento de habilidades técnicas reflete a ideologia das classes dominantes de que as classes menos favorecidas devam ser capacitadas para o mercado de trabalho. Como política pública educacional, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 formaliza tal massificação da capacitação para o trabalho, respondendo às demandas do capital.

Desta forma, é retirado das tecnologias nas escolas o papel de espaços de formação e os laboratórios de informática podem ficar restritos à qualificação de indivíduos para o uso instrumental do computador, não havendo negociação de sentidos, não promovendo o desenvolvimento de novas funções cognitivas, de novas percepções e subjetividades. Assim, com a apropriação meramente instrumental das tecnologias pela escola, o aluno está supostamente apto a atender às demandas do mercado de trabalho informatizado, que logo apresentará a ele novas demandas por capacitação, nem sempre possíveis.

Vislumbradas como a solução para o problema da necessidade de formação e com a possibilidade de uma qualificação rápida e de baixo custo, a educação a distância (EAD) tornou-se primordial na ampliação do número de indivíduos com formação superior no Brasil. Como descrito na introdução, os organismos multilaterais recomendam a redução do papel do Estado e a consequente redução das despesas com o ensino. (BARRETO, 2002). Tendo como lema formar o maior número de pessoas no menor tempo possível, a EAD passa a ser a principal finalidade da incorporação das TIC às políticas públicas para a educação.

O que se tem observado é uma verdadeira indústria de diplomas, com mínima interferência governamental no controle dos cursos oferecidos. Uma publicação no *site* da BBC Brasil, em outubro de 2013, aponta para a ampliação da oferta de ensino superior no Brasil, especialmente a distância, e o analfabetismo funcional e a baixa qualidade da formação que acompanham esta expansão da oferta. Segundo a reportagem, trata-se de uma “geração do diploma”. Ao ingressar no mercado de trabalho, estes profissionais mostram-se pouco qualificados e logo são substituídos por outros. Portanto, o que a educação a distância pode promover é o uso instrumental das tecnologias. Trata-se, então, de mais um processo de massificação da formação superior no qual a qualidade da formação oferecida é irrelevante.

Neste cenário, a formação de professores tem sido bastante afetada. Observa-se uma verdadeira explosão de cursos de formação a distância para esses profissionais, seja para formação inicial ou continuada. Isto ocorre em função da grande demanda por capacitação de cidadãos para o trabalho, mas, para sua concretização, é necessário ampliar a formação de professores formadores. A capacitação a distância para professores surge, então, como solução para atendimento a essa demanda por educadores.

AS TECNOLOGIAS A SERVIÇO DA INDÚSTRIA DE APARATOS TECNOLÓGICOS

Outro conjunto de forças que pode estar atravessando o discurso sobre as tecnologias no PNE 2014-2024 e o da própria escola é a indústria de equipamentos de informática e *softwares* educativos. Para este setor da economia, a escola pode ser compreendida como um forte mercado consumidor de seus produtos. Levantando a bandeira da necessidade de ampliação da oferta de ensino e de elevação da qualidade da educação, as políticas públicas convocam as empresas

privadas de tecnologias a entrar no contexto educacional. Isso traz algumas consequências bastante significativas. A principal delas pode ser o afastamento da comunidade escolar na apropriação das TIC, encarando-as como meio de participar da sociedade através de suas linguagens. A escola tende a se tornar mera receptora ou consumidora de *softwares* educativos produzidos pelas indústrias de materiais tecnológicos educacionais que, atendendo a um processo de homogeneização das práticas, não considera as particularidades e características das comunidades escolares. A forma como ocorre a incorporação desses produtos tecnológicos não envolve a participação de docentes, de coordenadores pedagógicos ou diretores, nem de alunos, que passam a ser meros reprodutores de conhecimentos institucionalizados e difundidos pelos aparatos produzidos por essa indústria.

Exemplos dessas práticas são as teleaulas e os programas governamentais de aceleração da aprendizagem através de cursos semipresenciais ou a distância. Atribui-se, então, ao professor a função de animador ou monitor de aparatos tecnológicos e aulas que já vêm prontas, retirando da função docente o desenvolvimento de senso crítico, da negociação de sentidos, da elaboração de seus próprios materiais, baseada em suas escolhas. Isso tem gerado um desconforto entre os docentes que, quase sempre, ao recusarem tal função de monitores da aprendizagem através das TIC, são vistos como resistentes às tecnologias, recaindo sobre seus ombros a responsabilidade pelo caráter obsoleto que pode ser atribuído à escola que não incorpora as TIC em suas práticas.

Não é difícil encontrar publicações que considerem o professor resistente às tecnologias e que considerem a incorporação das TIC nos processos educacionais algo inevitável, um determinismo, favorecendo a indústria desses equipamentos:

[...] a necessidade de estudar informática exigirá que os professores avancem além dos limites da sua área de conhecimento, o que não constitui tarefa fácil, principalmente ao se considerarem as especificidades das formações docentes. [...] O professor precisa romper as amarras do comodismo, da espera interminável pelas decisões administrativas e políticas, e avançar em seus propósitos de construção e fazeres em nome da educação escolar. O professor precisa ousar (COX, 2008, p. 113, 114).

A demanda por formação para o mercado de trabalho, a interferência dos organismos internacionais e o atendimento aos interesses da indústria de aparatos tecnológicos têm provocado um verdadeiro modismo relacionado às tecnologias nas políticas públicas para a educação e, conseqüentemente, nas escolas. É notório que, justificando na necessidade de inserir a educação na sociedade do conhecimento, a escola precisa estar devidamente equipada com laboratórios de informática, salas de vídeo e projetores.

Essa combinação de um discurso que aborda as tecnologias de informação e comunicação como a solução para diversos problemas educacionais brasileiros, sem estabelecer minimamente os critérios para que as TIC sejam abarcadas pelas práticas educativas, com a forma avassaladora

como as tecnologias chegam às escolas, sem prévia formação e observação de suas capacidades e limitações, desenha um cenário que poderia ser de democratização do acesso, da permanência e da qualidade na educação, mas que, na verdade, vem reproduzindo as mesmas práticas hegemônicas, a mesma exclusão da comunidade escolar na tomada de decisões sobre o uso das tecnologias e o mesmo atendimento aos interesses de grupos exteriores à escola. As TIC não são vislumbradas como espaços de formação, mas como um elo que liga a escola aos interesses de grupos economicamente dominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este recorte dos discursos sobre as tecnologias de informação e comunicação no Plano Nacional de Educação para do decênio 2014-2024, este trabalho deseja contribuir com as discussões sobre o papel das TIC no cenário educacional dos países periféricos, onde o que se nota é a atribuição às tecnologias o papel de solução para diversos problemas e redução da lacuna entre a educação e o desenvolvimento econômico.

Além de não ter sido observada a redução dessa lacuna nas últimas décadas, os discursos hegemônicos acerca das TIC na educação têm reduzido a atuação de professores e alunos como sujeitos dos processos educacionais, tornando-os meros reprodutores de conhecimentos já institucionalizados. É necessário, então, devolver às comunidades escolares a tomada de decisões sobre melhor aplicação das tecnologias, segundo seus próprios interesses de formação e não segundo os interesses exteriores às elas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel G. Formação de Professores, Tecnologias e Linguagens. São Paulo, Loyola, 2002.

_____. Discursos, tecnologias, educação. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2009.

_____. LEHER, Roberto. Do Discurso e das Condicionais do Banco Mundial a Educação Superior “Emerge” Terciária. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 39, set-dez, 2008.

BONILLA, Maria H. S.; PRETTO, Nelson. Políticas Brasileiras de Educação e Informática. Disponível em <http://www.faced.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>. Acesso em 25/07/2013.

BRASIL. Lei 8.035/2010 Plano Nacional de Educação. Disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=497E814AC60549ABE46BF682CDD36DF4.proposicoesWeb2?codteor=1259764&filename=Tramitacao-PL+8035/2010. Acesso em 09/09/2014.

COX, Kenia C. Informática na Educação Escolar. Campinas, Autores Associados, 2008.

FRANCO, Monique; LEAL, Rita. Currículo Imaterial & Capitalismo Cognitivo: hipóteses da relação entre o campo do currículo e da tecnologia informacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 218-231, jan/jun 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo, Cortez, 1995.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo, Editora 34, 2010.

ZUIN, Antônio. O Plano Nacional de Educação e as Tecnologias de Informação e Comunicação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul/set 2010.

NARRATIVAS DOCENTES EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Daniele de Almeida Gama

RESUMO

A comunicação objetiva compartilhar reflexões da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais. A investigação de cunho qualitativo, teve como referência a abordagem (auto)biográfica. O corpus de análise se constituiu de três memoriais de formação. No recorte do presente trabalho foram privilegiadas narrativas que trouxeram pistas sobre a construção cotidiana da escola básica, tendo como foco o movimento de reflexividade docente sobre sua trajetória de vida e profissão. O diálogo com as narrativas possibilitou reconhecer saberes e fazeres escolares *praticados* no cotidiano escolar, como também reconhecer a experiência da escrita de si como um exercício de autoria, que favorece a afirmação e/ou questionamento de práticas e concepções, construídas em contextos socialmente demarcados. Nesse sentido, entendemos a narrativa de si como um ato político, pois favorece a emancipação do sujeito, pensado como indivíduo e/ou como coletivo, sendo um importante instrumento na luta pela valorização das vozes e das práticas sociais dos sujeitos que constroem a escola cotidianamente.

Palavras chave: narrativa docente. memorial de formação. cotidiano escolar.

O CONTEXTO DA PESQUISA:

Inseridos na complexa trama que é a educação brasileira, professores e professoras, sujeitos de sua ação pedagógica, são desafiados cotidianamente a refletirem sobre o seu fazer docente, pois como afirma Freire (1996:32) *faz parte da própria natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.*

Garcia (1996), assim como Freire (1996), defende que as professoras⁹ são pesquisadoras, à medida que o cotidiano as desafia a refletirem sobre sua prática, o que favorece a ação docente. Ao refletirem sobre as práticas teorizam, produzindo novos conhecimentos. Assim, a experiência cotidiana tem grande importância na formação docente.

Tais referenciais me motivaram a dialogar com experiências identificadas como formadoras, que foram narradas em memoriais de formação por professoras da escola básica. Tais professoras cursavam o Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. No exercício dialógico, busquei *intercambiá-las* (Benjamin, 2010) com minhas próprias experiências docentes.

Como Prado e Soligo compreendemos o memorial de formação:

⁹ Tendo em vista a presença majoritária de mulheres como professoras na escola básica, além de constituírem os sujeitos da presente pesquisa, optei por manter o texto no feminino.

(...) como um gênero textual privilegiado para que os educadores – enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias – escrevam sobre o processo de formação e a prática profissional (2005, p.46).

Assim sendo, *no desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões*, entendemos que a narrativa de si também é um ato político, pois favorece a emancipação do sujeito, pensado como indivíduo e/ou como coletivo (a classe dos/das professores/as). Assim, a experiência da escrita como um exercício de autoria, realizado pelo sujeito, possibilita a afirmação e/ou questionamento de práticas e concepções, que foram construídas em contextos socialmente demarcados. Ou seja, uma experiência que ao modificar o sujeito também coloca questões à consciência social existente.

A escrita narrativa é *um dos caminhos para a formação docente assentada na abertura de um diálogo que faz e se refaz na luta cotidiana da vida e da profissão e que se amplia, retomando as lutas silenciadas no contexto sócio-histórico*. (BRAGANÇA, 2006, p. 79) Assim, os memoriais de formação nos ajudam a pensar, a partir da narrativa do próprio sujeito, as rupturas e continuidades dos processos sociais e educacionais.

DIALOGANDO COM OS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Trazemos a seguir algumas narrativas recortadas dos processos investigativos vividos por nós, que por sua vez nos ajudam a construir uma nova narrativa numa perspectiva que Clifford (2002:122), discutindo o trabalho de campo do etnógrafo, denomina de “retalhos do mundo”, ou seja, selecionando, combinando, reescrevendo fragmentos da fala do *outro* buscamos produzir um novo texto que contribua para ampliar nossa compreensão sobre os processos educacionais.

Assim, colocamos em diálogo fragmentos das narrativas de Daniele, Deylla e Mariza, produzidas em memoriais de formação como parte de suas pesquisas. As três protagonistas, além de cursarem o referido mestrado em educação no mesmo período, compartilharam a experiência de orientação coletiva.

Trata-se do grupo constituído por docentes e pesquisadores/as no Mestrado em educação, sob a orientação das Professoras Mairce Araujo e Jacqueline Morais, com objetivo de viver uma experiência de orientação *pautada pela concepção de que o processo de (auto)formar-se tem dimensões complexas e multifacetadas que coloca, para a orientadora (e orientandas) certos desafios: ser flexível, estar disposta/aberta a novas experiências e a correr riscos* (Moraes, 2005, p. 99), bem como horizontalizar relações tradicionalmente demarcadas, tanto no campo educacional, quanto no campo acadêmico.

Iniciamos com um diálogo entre as narrativas produzidas em meu próprio memorial e as de Mariza, nas quais marcas comuns do processo de escolarização foram se revelando a partir de pequenos eventos do cotidiano, bem como das reflexões que foram sendo suscitadas.

O “CANTO DA MINHOCA” E “TIA GENILDA”: LIÇÕES DO COTIDIANO

Narrando uma de suas memórias de infância, Mariza compartilha a história do “canto da minhoca”:

Durante o 4º ano de escolaridade, minhas amigas e eu nos encontrávamos durante o recreio em uma espécie de esconderijo nos fundos da escola, próximo a horta em que os “maiores” do segundo grau aprendiam a plantar alface. Para manter esse “segredo”, nos referíamos a esse local quando os “adultos” apareciam como o “canto da minhoca”, nome dado pela Adriana por ter encontrado algumas minhocas ao tentar escavar um buraco na terra para inserir um papel com nossos nomes. Essa era/é uma imagem expressiva da minha infância e da própria escola. Uma rotina inventada, em que eu podia inclusive trocar todos os dias a merenda e voltar para casa com os papéis de carta mais coloridos, pouco encontrados na loja que minha mãe trabalhava, fruto de negociações, em que amiúde, mal sabe ela, foi preciso trocar 3 por 1 (OLIVEIRA, 2012. p. 20).

Dialogando com as memórias de Mariza, meu memorial apontava:

A escola como espaço das pequenas aventuras e de momentos felizes, compartilhados com amigos e amigas, que *salta* da narrativa de Mariza, transporta-me para a minha própria experiência escolar na infância e aos sentimentos de prazer evocados pelas lembranças da vivência prazerosa da rotina diária da escola, relatada à página 20 de meu memorial, que abarcava desde as fantásticas aventuras do “jardim de infância”, ao aprendizado da leitura e escrita, até as doloridas tardes de estudo dos monômios, polinômios e das orações subordinadas... Assim como para Mariza, a escola era para mim um lugar de descoberta, de múltiplas significações para além de ser um local socialmente reconhecido para ensinar. Para mim a escola era lugar de ser feliz! (FREIRE, 1996) Hoje compreendo que este meu sentimento corporifica as teorias de autores que defendem que a escola precisa ser um local de prazer, no qual seus/suas alunos/as sintam vontade de estar e se reconheçam nele (GAMA, 2013, p. 51).

A representação da escola como um lugar de ser feliz, no qual pequenas revoluções acontecem, aparece traduzida nas duas narrativas. Uma escola que não se deixa prender pelas grades de um currículo oficial, que é re-inventada no cotidiano pelos seus sujeitos desde a mais tenra idade. Uma escola que se revela a partir de seus *praticantes* (Certeau, 1996) e nos desafia a pensá-la em sua complexidade.

Nas narrativas a seguir o “exemplo que ensina mais do que mil palavras”, como prescreve o ditado popular, parece guiar o processo rememorativo de nossas interlocutoras através dos labirintos da memória. Falar sobre a professora que deixou marcas significativas na trajetória de formação é um tema recorrente que, em grande parte dos memoriais, ocupa um lugar cativo.

Lembrar e falar da tia *Derly* foi um duplo mergulho, porque, se por um lado relembro um pouco de minha trajetória como aluna, por outro penso nos motivos que ao escrever este relato, me fizeram elegê-la como uma professora especial, aquela que minha memória, por algum motivo, não apagou e se mostrou presente em minha prática como professora, especialmente quando busquei entender os meus alunos para além do que não acompanhavam, mas a partir do que eram capazes de produzir (Oliveira 2012, p. 23).

Mesmo tema, porém formas diferenciadas de senti-los e pensá-los:

As memórias de alfabetização por mim vividas e aqui relatadas, algumas vezes se confundem com a minha própria prática de professora alfabetizadora. Por vezes, me vejo e me sinto como minha professora da turma de alfabetização, a Tia Genilda, agindo na confusão, sem pensar, desatenta aos acontecimentos e ao movimento da turma, perdendo a oportunidade de ampliar conhecimentos, levantar questões, hipóteses urgentes no grupo. No entanto, às vezes me sinto também, imagino que como ela, como a *supermulher*, a *superprofessora*, desejando que muitos me vissem em momentos nos quais parece ser possível inovar, quando conseguimos alcançar êxito e os alunos e alunas se envolvem nas propostas de trabalho e tudo parece dar certo. Às vezes quero ser vista por todos, às vezes quero me esconder de todos... Atualmente consigo compreender que esta confusão de sentimentos como euforia, alegria, decepção, entusiasmo, frustração, desejo, fazem parte deste longo e complexo processo de ensinar/aprendendo, como nos mostra Freire, que implica todos estes sentimentos, às vezes, ao mesmo tempo. Entendo também, que o cotidiano escolar abarca em si uma complexidade que uma análise simplista e reducionista não é capaz de compreender (GAMA, 2013, p 19).

Nas reflexões produzidas em meu memorial encontro possibilidades de rompimento com uma imagem do *ser* professora, inspirada em uma tradição messiânica da profissão docente. Refletindo sobre as perplexidades, as dúvidas, as alegrias, as tristezas, as frustrações tão inerentes ao trabalho docente, acredito contribuir para *encarnar* a profissão docente, *dessacralizando-a*. Encontro, assim, o cotidiano, não só como um espaço de (auto)formação, mas também como um espaço de *teoria em movimento*.

A HISTÓRIA DOS “TRABISSEIROS”

A experiência rememorada por Deylla traz de volta momentos vividos na educação infantil.

Era a semana do Dia do Índio e, na aula de Ciências, a professora passara uma atividade sobre a utilidade dos animais, onde aparecia escrito, entre outras perguntas: “No que usamos penas, no nosso dia-a-dia?” Olhei a resposta de alguns colegas e vi que eles tinham escrito “*Nos índios*” como resposta. Pensei em escrever uma resposta diferente e então escrevi: “*Nos trabisseiros*”. Confiantemente fui mostrar a professora que olhou e disse-me: “*Está errado, vai consertar!*” Voltei ao meu lugar, apaguei as letras *ss* e coloquei a letra *c* no lugar, escrevendo: “*Nos trabiceiros*” e novamente ouvi que minha resposta estava errada. Consertei novamente, desta vez escrevendo “*Nos trabiçeiros*”, e, outra vez, ouvi que deveria consertar minha resposta. Por fim, apaguei a resposta e escrevi: “*Nos índios*”. Naquela hora eu ganhei o certo tão esperado ao lado de minha resposta (Idem, p. 22).

Em seu relato ouvimos ecos de algumas tradições da cultura escolar, arraigadas no cotidiano: a ênfase nas efemérides, Dia do Índio, a separação disciplinar, aula de Ciências, como também de um fazer pedagógico pautado no erro como contraponto do acerto, que muitas vezes não contribui para que as crianças reflitam sobre seu processo de aprendizagem.

Certos e errados são marcas profundas da nossa sociedade. Desde muito pequenas, as crianças, aprendem que suas respostas podem estar certas ou erradas e que isso determinará um lugar, que é de valor, na escola, na família e, porque não, na sociedade. As crianças também aprendem que a quantidade de certos pode ser um fator de poder na sala de aula: são os alunos com respostas certas que podem ser promovidos ao ano de escolaridade seguinte, são os alunos que terminam suas atividades com a resposta certa que podem ir para o recreio, são as crianças com as atividades corretas que recebem os maiores elogios de seus professores. Mas a resposta certa também surge como um contraponto do que está errado. Se as crianças com respostas certas tem uma série de benefícios, as crianças com as respostas erradas aprendem que o erro nas respostas traz outras marcas mais doídas – marcas de impossibilidade (Caetano, 2012, p. 23).

Na reflexão sobre a experiência vivida que segue o texto, a narradora se apropriando dos sentimentos, idéias, lógicas provocados pelo movimento de rememoração, indo em busca de componentes pedagógicos que ampliassem a compreensão sobre a ação da professora, re-afirma que tal ação está profundamente articulada a processos de escolarização que envolve a sociedade como um todo. Os processos individuais se entrecruzam aos processos coletivos.

Outra questão que emerge no diálogo com a narrativa de Deylla, é pensar sobre o papel que a reflexão sobre experiências como essas, vividas na infância, num momento crucial da escolarização, exerce sobre a prática do profissional em formação.

Araujo e Morais (2013) trazem algumas pistas para refletirmos sobre tal questão ao indagarem: *ao nos falarem sobre a lógica que viveram na escola, nos dizem também do desejo de todo professor e professora, em romper com esta lógica.* (p. 78)

Concordando com as autoras, percebemos que nos registros de Deylla, como de tantos/as outros/as professores/as que narram suas experiências formadoras, no falar sobre a lógica vivida na escola, são produzidos ecos do rompimento com esta lógica.

ENSAIANDO ALGUMAS CONCLUSÕES PROVISÓRIAS:

Acreditar no potencial transformador de professoras e no cotidiano escolar como espaço de produção de conhecimento é o que nos move na investigação dos memoriais de formação. Entendendo que na escrita dos memoriais as docentes se colocam como sujeitos de seu processo de formação, buscamos perceber nas narrativas sobre as ações cotidianas nos microespaços e na vivência diária da sala de aula, possibilidades de superação e re-invenção da prática pedagógica.

De acordo com MARÇAL et al (2009):

(...) se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos. É condição importante também para a sistematização de saberes que produzem novos e outros conhecimentos no processo de trabalho pedagógico (p. 92).

À medida que a narrativa docente vai sendo constituída na escrita do memorial de formação, contando sua história, sua trajetória de vida e profissional, diversas interpretações e significações são produzidas, e, neste exercício de refletir sobre a sua história o/a professor/a, teoriza sobre sua prática, produzindo conhecimentos sobre a sua experiência docente.

Na sociedade em que vivemos, na qual o tempo está cada vez mais fragmentado e que o espaço para a reflexão é atropelado pela velocidade com que os acontecimentos se dão, vivenciamos no espaço escolar também um tempo muito rápido, com um ritmo muito acelerado e até, por vezes automático. Um *espaço/tempo* que muitas vezes rouba do professor/a sua vocação para autoria, sua potente ação criadora, subtraindo dele/dela o direito de ser sujeito do seu trabalho.

Dialogando com Benjamin (2012) somos levadas a refletir sobre o “*definhamento da arte de narrar*” e as suas consequências para a educação.

Kramer (2003) questiona: *Quem narra hoje a escola? O professor? O aluno? Ou ninguém? Espremido entre vários empregos, explorado nas suas condições de trabalho, tendo degradada sua experiência, o que tem o professor a narrar? E as crianças?* (p. 53)

No definhamento no qual estão inseridos tantos professores e professoras, o direito de dizer a própria palavra também não vai sendo perdido?

Nesse sentido, entendemos a escrita de si, que se configura a partir dos memoriais de formação, como uma forma de narrar a vida e os acontecimentos, sendo um importante instrumento na luta pela valorização das vozes e das práticas sociais das populações historicamente excluídas enquanto sujeitos de culturas e de saberes.

Encontramos no diálogo com as narrativas, a partir dos memoriais de formação, um caminho teórico-metodológico que nos possibilita produzir conhecimentos sobre a escola e a prática pedagógica *com* e *entre* os professores e as professoras, e não *sobre* eles, elas e suas práticas. As escritas docentes com as quais dialogamos ao longo de nossa investigação ao revelarem *palavras* e *contrapalavras* (Bakthin, 1997) se configuram como documentos que potencializam o dizer de professores e professoras como legítimas formas de conhecimento sobre si, sobre a escola e sobre o mundo (ARAUJO e MORAIS, 2013).

Dessa forma, cremos estar contribuindo para a produção de um conhecimento solidário que favoreça a emergência de relações mais ecológicas (SANTOS, 2010) entre diferentes saberes e formas de conhecer.

REFERÊNCIAS

ALVES, N; GARCIA, R. L. Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ARAÚJO, Mairce da Silva, MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação. In: *Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação*. 1 ed. Campinas: Librum Editora, 2013, v.1, p. 125-140.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras escolhidas v. 1).

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 1997.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.) *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. SP: Paulus, 2008.

CAETANO, Deylla Wiviane de A.B. *Será que posso falar alguma vez aqui?* Algumas reflexões sobre o que falam as crianças da/na escola. 2011. 108f. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 18 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.

GAMA, Daniele de Almeida. O que dizem os professores e as professoras sobre seu processo de formação docente? Da formação inicial às experiências cotidianas. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: Arma e sonho na escola*. – SP: Ed. Ática, 2003.

MARÇAL, Maristela. KLEIN, Edna Scola. PINHEIRO, Maria Ângela de Melo. SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Escritas de professores: trilhas narrativas para tornar-se um professor-pesquisador*. Olhar de Professor, Ponta Grossa, 12 (1): 75-94, 2009.

OLIVEIRA, Mariza Soares de. *Entre os movimentos instituídos e instituintes de formação docente: tensões do/no cotidiano escolar*. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

PRADO, Guilherme V. T. e SOLIGO, Rosaura. (Orgs) Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: _____. *Porque escrever é fazer história. Revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Elizeu C. *O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores*. RJ: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

UM GAUCHE NOS TRÓPICOS: A AÇÃO POLÍTICA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA DE 1934 A 1945

Geovani Lever de Mendonça

Em 31 de outubro de 1902, nasce em Itabira do Mato Dentro, Estado de Minas Gerais, cidade de Belo Horizonte, Carlos Drummond de Andrade. Lá, começa a trajetória de Drummond, filho de uma família patriarcal proprietário de terras. “O sobrado de Carlos Paula de Andrade, pai de Drummond, era “todo um sistema de poder.” À frente dava para a Câmara Municipal (onde Carlos de Paula Andrade era vereador valetudinário), para a visão de uma parte da Fazenda do Pontal, de propriedade da família, e para a cadeia. Três elementos essenciais à obra de Drummond: a política, a terra e o sentimento de culpa” (PENNA, 2011, p.6).

Nos anos de 1920, em Belo Horizonte, aos 20 anos de idade, Drummond se insere no grupo de intelectuais constituído por Gustavo Capanema, Milton Campos, Abgar Renault, Emílio Moura, Alberto Campos, Mário Casassanta, João Alphonsus, Batista Santiago, Aníbal Machado, Pedro Nava, Gabriel Panos, Heitor de Souza e João Pinheiro Filho. Todos frequentadores do famoso *Café Estrela* e da *Livraria Alves*, lugar de encontro dos intelectuais mineiros.

Estes intelectuais, na medida em que eram influenciados por um “campo de ideias inovadoras existente na época seriam idealizadores de um projeto modernizador de sociedade e de Estado, a partir de um conjunto de reformas educacionais em marcha na sociedade desde os anos de 1920. Estas reformas educacionais à luz da Escola Nova promovidas nos estados da Federação sinalizavam um movimento de mudança educacional que, embora, regionalizado, caracterizavam o progresso pedagógico enquanto intenção modernizadora do país (NAGLE, 2001, p.131). Neste sentido, a Semana de Arte Moderna de São Paulo e o movimento ocorrido no Rio de Janeiro, ocorrida em 29 de janeiro de 1922, a criação da Radio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923 e a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924 foram movimentos que comungavam com esta ideia de modernidade e de progresso.

Nos anos de 1920 e 1930, um grupo de intelectuais engajados com a reconstrução da educação do país, reconhecia a precariedade e fragilidade da educação, sinalizando para a urgência em se organizar plataformas e projetos de reforma. Ligas de Defesa Nacional de vários estados da federação foram acionadas (BOMENY, 2001, p.30). As Ligas foram preponderantes para a expansão da educação popular no Brasil. Esta tinha como objetivo promover a expansão da alfabetização em massa, bem como a disseminação da escola primária.

Desta forma, como nos afirma Bomeny, o pensante atuante era que o país só resolveria ou ao menos amenizaria os seus problemas a partir de um plano de ação no campo da educação. Nessa perspectiva, nos anos de 1920 instaurou-se o movimento da Escola Nova com ênfase na criação em 1924, no Rio de Janeiro, da Associação Brasileira de Educação (ABE). Dentre os

intelectuais envolvidos com a sua criação estavam Heitor Lira, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backheuser, Edgard Süsserkind de Mendonça, Delgado de Carvalho, Fernando de Magalhães, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Eles propuseram um movimento em prol das melhorias na educação a fim de solucionarem os problemas nacionais.

A escola pública universal, gratuita e laica foi o mote central dos reformadores da década de 1930. A igualdade na aquisição da aprendizagem era um princípio básico deste movimento que pregava um ensino de qualidade a todos, sem distinções. Além disso, a Escola Nova propunha metodologias de ensino com mais liberdade e criação no ato da aprendizagem, indo de encontro às formulações conservadoras, autoritárias e rígidas já instauradas. Fernando de Azevedo, redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, afirma no que tange ao poder das transformações e suas consequências, a relevância de se estar receptivo ao novo, as mudanças:

No manifesto educacional, os educadores que o redigiram e subscreveram, em vez de levantarem diante desta corrente uma muralha de resistência inútil, em que a onda se quebre, fazendo-a em pedaços, procuraram estender-lhe a rampa em que ela deslize e se desfaça, ou rasgar-lhe o leito em que possam canalizá-la... Todos os que, estando a par dos problemas de educação, no seu estado atual, tiverem, lido o manifesto, sem prevenções e sem preconceitos, hão de render justiça aos pioneiros da nova educação que nele deixaram a síntese mais coerente, como a afirmação mais alta dos seus princípios fundamentais (AZEVEDO, 2010, p.29).

Como afirma Bomeny (2011), os intelectuais reformadores se valiam de muitos meios para expressarem seus ideais. Os encontros boêmios nos bares e avenidas, a atuação em universidades, palestras e a própria imprensa eram formas de promoverem suas propostas e, assim, disseminá-las. No entanto, um eficaz meio de comunicação e divulgação de seus pensamentos modernizadores eram as cartas. Através das correspondências os intelectuais/políticos deixavam vir à tona seus questionamentos, críticas, ideias, em sua maioria de cunho político, e seus anseios em relação às incertezas oriundas de um governo incerto:

A correspondência entre os educadores pode ser vista como um verdadeiro mapa do movimento em prol da educação no Brasil. Aprendemos muito com elas. Revisitamos movimentos, atribuímos vida aos procedimentos impessoais dos decretos e pareceres, humanizamos processos que o tempo e a rotina burocrática impessoalizaram progressivamente (BOMENY, 2001, p. 39).

Nos acervos e arquivos do Centro de Pesquisa e Documentação Histórica e Contemporânea do Brasil (CPDOC), localizar correspondências que ajudam a contextualizar as afinidades políticas entre muitos intelectuais, como por exemplo, o desejo de uma unidade na política educacional. Estes utilizavam as correspondências como um meio de transmissão de ideais e um alargamento da construção de uma consciência crítica em relação ao mundo e aos problemas do país. Fazendo menção às inquietudes da pesquisa proposta, muitas são as correspondências entre Carlos Drummond de Andrade e Gustavo Capanema, aproximadamente cem cartas que tratam de assuntos

que eram relacionados ao sentimento de devota amizade que sentiam mutuamente, os problemas de Minas Gerais e as questões políticas que afligiam o Brasil:

Eu ia precisamente escrever-lhe reclamando o artigo do *Bandeirante* quando chegaram o seu cartão e o número do jornal. [...] Mas bem sei que a nossa amizade não é literária e que realizamos necessidades afetivas bem mais austeras mantendo esse comércio que é para mim das coisas mais gratas e menos cotidianas da minha vida de burocrata falhado (Correspondência de Carlos Drummond de Andrade para Gustavo Capanema – Belo Horizonte, agosto de 1930).

A participação de Intelectuais no processo educacional brasileiro, não por acaso, há muito têm sido alvo de discussões e questionamentos no campo da história e, especificamente da história da educação. Um referencial para análise desses estudos é o livro “Constelação Capanema” (2001). Obra organizada por Helena Bomeny reúne especialistas que discutem a relação dos intelectuais no Ministério Capanema. Outra obra na mesma vertente é o livro “Tempos de Capanema” que contextualiza as ações dos intelectuais, bem como seus ideais de reforma e o processo de transição motivado por suas ações políticas. Nesse sentido, se apresenta pertinente à aproximação com o intelectual Drummond, sujeito que compõem esta “constelação”, suas atuações e pertencas na construção de uma política sócio educacional no panorama brasileiro.

A trajetória política de Drummond ajuda-nos a produzir um entendimento histórico da atuação dos sujeitos que contribuíram para a formação de um ideário de nação e de Estado moderno. Logo, torna-se relevante explorar as facetas que contribuíram para que Carlos Drummond de Andrade adentrasse o mundo da política e se firmasse como funcionário público reconhecido no Ministério. Dessa forma, problematizar os caminhos políticos Drummonianos durante a sua atuação como chefe de gabinete do Ministério Capanema, no Governo do Presidente Getúlio Vargas de 1934 a 1945, parece-nos pertinente, pois nos ajudará na compreensão de fatos que contribuíram para a formação de uma política educacional no país.

Os intelectuais mineiros tinham uma ligação intrínseca com a política, de engajamento, fidelidade à cultura e à modernidade. Com Drummond não foi diferente. Em meio às crônicas, ensaios e poesias se fazia presente a sua obstinação pela política. Logo, a aptidão política de Drummond se apresentou de forma ascendente. O convite para participar da Secretaria do Interior ocorreu em 1930, foram quatro anos na gestão de Cristiano Machado, prefeito de Belo Horizonte entre 1926 e 1929 e Secretário do Interior de Minas em 1930. Porém, o “espírito” de poeta nunca foi posto de lado.

Escrevia cartas, discursos para serem lidos por autoridades, entrevistas, artigos de jornais, editoriais, sueltos, sem assinatura, com pseudônimos ou com a assinatura dos figurões do PRM. O convite para o Ministério no governo federal, não era, portanto, casual ou fortuito. Tinha como antecedente a grande experiência e o estreito vínculo de amizade e de colaboração profissional com o ministro Gustavo

Capanema desde os tempos de atuação política local, quando este assumiu a Secretaria do Interior, e assim, a chefia de polícia... (BOMENY, 1980).

Apesar de se dizer alheio às questões políticas e explicar sua marcante presença no Ministério apenas por motivos de amizade, Drummond sempre cumpria o seu trabalho burocrático com devoção e se destacava pela maneira como desempenhava suas funções. Era conhecido pelos políticos e intelectuais que estavam diretamente ligados ao Ministério como uma extensão do Ministro Capanema, ao ponto de, por falta do ministro, Drummond exercer algumas funções ministeriais e era reconhecido como tal. Muitos intelectuais, arquitetos e literatos que escreviam ao Ministro Capanema incluíam o “Carlos” como uma extensão do próprio ministro. (BOMENY, 2001, p.29).

A atuação de Drummond no Ministério é passível de muitos questionamentos e provoca reflexões. Como afirma Bomeny, no âmbito de sua *Constelação*, o próprio poeta se autotransformava como “poeta-funcionário”, “o convicto escriba oficial” e, como ele, muitos poetas como Mário de Andrade, trilharam o mesmo caminho no Ministério Capanema. Ao se autoconclamar “poeta-funcionário”, Drummond sugere-nos alguns problemas de pesquisa. Podemos perceber que as funções de escritor/poeta e funcionário/burocrata são indissociáveis à medida que essas atuações se complementam. Os anseios sociais apreendidos e vivenciados pelo funcionário são decodificados e transpostos pelo poeta em suas criações. Da mesma forma, o burocrata se valia de seu caráter humanizador, subjetivo e até mesmo emocional para (re) construir suas práticas no Ministério.

Outra questão a ser analisada é a aproximação de Drummond com o Estado Novo (1937-1945). Em sua função de chefe de gabinete, se declarava contra os ideais políticos do Estado Novo e se dizia participante do Ministério no governo Vargas por simples razões pessoais com o então ministro Gustavo Capanema. Bomeny sinaliza um episódio importante a ser destacado:

[...] a fidelidade ao espírito, aos seus próprios valores e o compromisso com a política. Recusando-se a comparecer a uma conferência contra o “anticomunismo”, proferida pelo amigo Alceu Amoroso Lima, o poeta-funcionário escreve ao ministro pedindo-lhe que lhe dispense do cargo de chefia do gabinete por não considerar correta a recusa de um chefe de gabinete em solenidade do próprio ministério (BOMENY, 2001, p. 29).

Até que ponto o poeta era realmente contra os preceitos do Estado Novo? Em que patamar suas ações e contribuições políticas eram afetadas por suas vivências de poeta e artista? Podemos perceber as preocupações de Drummond em relação ao seu cargo e ao comportamento que deveria assumir no ministério. A partir da análise da correspondência entre:

[...] É verdade que minha colaboração foi sempre prestada ao amigo (e só este, de resto, lhe perdoaria as impertinências de que costuma revestir-se), e não propriamente ao ministro e nem ao governo, mas seria impossível dissociar essas entidades e, se eu o conseguisse, isto poderia servir de escusa para mim, porém não

beneficiária ao ministro... (Correspondência de Carlos Drummond de Andrade ao ministro Gustavo Capanema, 25-3-1936).

Entre os “Intelectuais da Educação”, Drummond foi um sujeito atípico, calado, contemplativo, mas de posições firmes e reconhecido pelo seu trabalho e talento. Compreender a trajetória Drummoniana durante os onze anos em que atuou como político no Ministério Capanema, constitui-se relevante para a percepção das ações que atravessaram a política da época (1934-1945) e o ideário educacional em tempos de reforma. É importante salientar que durante todo o percurso em que Drummond atuou no ministério, a governança do país estava sob a égide do presidente Getúlio Vargas (1930-1945).

Alguns militares legalistas, que haviam combatido as manifestações tenentistas da década anterior, como Góis Monteiro, também participaram dos preparativos do movimento revolucionário de 1930. A revolução eclodiu em outubro e, no dia 3 de novembro, Vargas assumiu a chefia do governo provisório da nação. De imediato o Congresso Nacional e as assembleias estaduais e municipais foram fechados, os governadores de estado depostos e a Constituição de 1891 revogada. Vargas passou a governar a partir de decretos-lei (FERREIRA, 2010, p. 17).

O novo regime político determinou a dissolução do congresso, das assembleias estaduais, e das câmaras municipais, sob o pretexto de fazer uma “depuração” dos políticos que controlavam o país. As forças do exército apoiavam o presidente Getúlio Varga se se consolidou como agente do poder político durante o Estado Novo (1937-1945). Estas circunstâncias do contexto social irão ressoar dura e secamente no “eu” artístico do poeta, como percebemos na poesia “A flor e a Náusea” em “A Rosa do Povo” de 1945:

Preso à minha classe e a algumas roupas,
Vou de branco pela rua cinzenta.
Melancolias, mercadorias espreitam-me.
Devo seguir até o enjoo?
Posso sem armas revoltar-me?

Olhos sujos no relógio da torre:
Não, o tempo não chegou de completa justiça.
O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.

O tempo pobre, o poeta pobre
Fundem-se no mesmo impasse.

Em vão me tento explicar, os muros são surdos.
Sobre as peles das palavras há cifras e códigos.
O sol consola os doentes e não os renova.
As coisas, que tristes são as coisas consideradas sem ênfase.
(MERQUIOR, 2012, p.121).

Uma poesia que registra os fatos que permeiam a realidade e seu cotidiano; os problemas do mundo, do ser humano brasileiro e universal; poesia politizada – que já era uma referência modernista –, engajada, tendo como *conditio sine qua non*, a transformação da realidade.

Drummond, nesse aspecto, pode ser percebido como um educador. Seu projeto sinalizava na direção de uma educação ampla, abrangente, que se identificava com a realidade e persistia em transformá-la, a fim de que se construíssem cidadãos críticos, voltados para o momento do outro, solidários e engajados. Consistia na impossibilidade do homem, sozinho, realizar alguma coisa.

A situação sociopolítica do país em 1937, agia intrinsecamente em sua poética. Drummond acrescenta ao tema social, seu desencanto, seu pessimismo. Morava no Rio de Janeiro, então capital do país e viu que o Brasil ansiava por sair do Estado Novo e queria um regime democrático. Ao jovem intelectual dos anos de 1920 se soma em 1930 o burocrata e político que trabalhava como funcionário público.

O movimento Modernista concomitante à política do país conquistou um espaço privilegiado nas construções poéticas de Drummond. Apesar de fazer parte do Ministério, e trabalhar no governo Vargas, sua posição era a de não se considerar um elemento do Estado Novo. Correspondências e revistas da época insinuavam que Drummond continuava no Ministério Capanema, além da amizade por questões de militância às reformas junto a Educação. Em entrevista à *Revista Veja* (Novembro de 1980), ele respondeu se era ou não um elemento do Estado Novo:

Nunca me considerei como tal, e acho uma injustiça se dizer tal coisa. Vim para o Rio em 1934, para trabalhar com um amigo pessoal do colégio, Gustavo Capanema. Em 1937, houve o golpe do Estado Novo e Capanema continuou. Continuei a servi-lo da mesma maneira, não tinha a menor ligação com o Estado Novo. As minhas relações com o palácio eram burocráticas: eu preparava pastas de documentos e mandava para lá, recebia telefonemas e cumpria recomendações burocráticas, mas não tinha nada a ver com a política do governo (Entrevista de Carlos Drummond de Andrade concedida ao jornalista Zuenir Ventura falando sobre sua vida pessoal e política em 19 de novembro de 1980).

Desta forma, os fatores até agora arrolados, nos revelam um intelectual que utilizava os artifícios da poesia, mas não apenas. Explorava a busca de um mundo digno, igualitário, no qual a educação e a cultura fossem prioridades. O resultado é uma poesia mais construtiva e mais politizada, que não quer e não podia afastar-se das profundas transformações ocorridas nesse período. Materializou-se então, uma educação coletiva, fraterna, em que, ao ver o outro, possa enxergar-se.

Em se tratando de sua fase social, o poeta Carlos Drummond de Andrade valorizava a importância da experiência do homem comum, na construção de um mundo melhor e mais digno. A importância do alheio, o compartilhar com o outro, e a formação do cidadão em sua plenitude. As personagens construídas em suas poesias insistem no trabalho coletivo, na união, uma educação moral e social. Há uma valorização à consciência crítica, à reflexão de ideias e conceitos

caracterizando o indivíduo como humanizador. Drummond deseja identificar-se com os problemas populares sem deixar de lado sua personalidade artística. Daí resulta o sentido revolucionário de sua poesia.

A ação política de Drummond suscita indagar suas ações em sua fase como chefe de gabinete no Ministério Capanema. Este processo será revisitado com minúcia, *pari passu*, para levantarmos indícios contribuições e comportamentos pertinentes para a pesquisa. O levantamento das cartas entre Drummond e Capanema podem nos direcionar a novos caminhos sobre sua vivência em onze anos de ministério. Muitos intelectuais, arquitetos e literatos que escreviam ao Ministro Capanema incluíam o “Carlos” como uma extensão do próprio ministro (BOMENY, 2001, p.29).

Caracteriza o *gauche* o contínuo desajustamento entre a sua realidade e a realidade exterior. Há uma crise permanente entre o sujeito e o objeto que, ao invés de interagirem e se completarem terminam por se opor conflituosamente. Para usar um sinônimo Drummoniano, tal tipo é um excêntrico (“Os excêntricos”); perde a noção das proporções e, colocando-se fora do ponto que lhe seria natural para manter-se em equilíbrio, termina deslocando-se como um deslocado, como uma *displacedperson* dentro do conjunto (SANT’ANNA, 2008, p.44).

O *gauchismo* Drummoniano pode ser entendido como uma espécie de luta, de ação revolucionária em tempos de crises, tempos de mudanças. Carlos Drummond de Andrade era um sujeito de inúmeras facetas. A aproximação com a sua história política proporciona a compreensão de suas ações para o processo Educacional Brasileiro, a partir do recorte proposto (1934-1945). Há de se ressaltar a importância que este poeta galgou no cenário cultural brasileiro durante sua trajetória. Escritor premiado, alvo de devoção por muitos, ficou conhecido no panorama nacional por sua escrita, suas antologias poéticas que marcaram gerações. Contudo, no curso de sua vida, houve outras atuações não menos importantes.

Norbert Elias e Pierre Bourdieu (2008) nos orientam na compreensão da ação política de Drummond, na medida em que estabelecem o conceito de figuração e *habitus* respectivamente. A relação indivíduo/sociedade fica clara na medida em que um sujeito se configura em um determinado grupo de acordo com o *habitus* definido por sua natureza incorporada através de seus pares. Não há como dissociar o indivíduo e a sociedade em que ele está inserido. Há um complemento, num *continuum* processo de construção. De fato, as ações políticas e poéticas de Drummond perpassavam por uma interdependência entre os agentes que semeavam educação e política e suas estratégias que se afinavam no campo da cultura. Daí a ligação intrínseca entre política e educação especialmente no ministério Capanema em que os intelectuais se aproximavam de acordo com suas práticas em prol de um bem coletivo, pois como afirma Elias “ali jaz o indivíduo, ali jaz a sociedade”. (Elias, 2005: 25).

A real ligação de Drummond no Ministério Capanema merece estudos, especialmente no período do Estado Novo, bem como sua relação com o então ministro e amigo de infância Gustavo Capanema, posto que, ainda deixam lacunas que são passíveis de análises. Três obras lançadas por Bomeny nos revelam estes questionamentos: “Tempos de Capanema” (2000), “Os Intelectuais da Educação” e “Constelação Capanema” ambos (2001), resgatam essas inquietações. A autora nos sugere indícios sobre a real dimensão da passagem de Drummond pelo ministério:

Correndo o risco de exagerar, eu diria que poucos despertaram tanta indagação (e foram tão instados a “explicar-se”) sobre a aproximação com o regime autoritário quanto o poeta Carlos Drummond de Andrade, a ponto de não se fazer menção ao mais notório ministério do regime Vargas sem a lembrança incomfortável do fiel e permanente chefe de gabinete do ministro Capanema ao longo dos 11 anos que permaneceu no cargo (BOMENY, 2001, p.21).

A falta de clareza sobre a participação de Carlos Drummond de Andrade no ministério e suas intenções, me possibilitou adentrar de forma mais intensa neste recorte importante do período em que Gustavo Capanema ocupou a pasta de Ministro da Educação e Saúde. Entender como o escritor e poeta, reconhecidamente envolvido com questões sociais, se torna parte relevante da política do país, se apresenta como alvo por ser atingido e uma busca pela compreensão de ideais que envolvem suas atuações.

Ademais, perceber a dimensão da importância da pesquisa em questão para o campo da História e da Historiografia em Educação, se constitui como a preservação da memória nacional, posto que, a atuação de Drummond no ministério produziu a construção de teias que enredam sujeitos que ajudaram a pensar em um ideário modernizador nacional. Dessa forma a pesquisa contribui para a construção de uma interpretação acerca da atuação de Drummond no campo da política. Além disso, permite perceber as influências de sua atuação na educação do país e sua preocupação com o social, e com os problemas do semelhante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Eu fui um homem qualquer*. Revista Veja. Editor Abril. Nº 637, p. 3-8, 19 de novembro de 1980.

APLLE, Michael W. *Educação e Poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. [et al.] *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e os educadores 1959*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

BOMENY, Helena (Org.). *Constelação Capanema*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. A estratégia da conciliação: Minas Gerais e a abertura política dos anos trinta. In: Angela Gomes. (Org.). *Regionalismo e centralização política. Partidos e Constituinte nos Anos 30*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CANÇADO, José Maria. *Os Sapatos de Orfeu* - Biografia de Carlos Drummond de Andrade. São Paulo: Scritta Editorial, 1993.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. São Paulo: Forense Universitária, 2. Ed.2006.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: Uma história das últimas décadas da Escravidão na Corte*. São Paulo: CIA das Letras, 1990.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (org). *O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 30 ao apogeu do Estado Novo*. - 3ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GOMES, Angela de Castro. (org). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ELIAS, Norbert: *Escritos e Ensaio: Estado, processo e civilização* (vol.1). Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor: 2006

_____. *História e Historiadores*. Editora FGV, 1996.

_____. (org). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

MARTIN, Hércio. *A rima na poesia de Carlos Drummond de Andrade*. (Introdução de Antônio Hauaiss). Rio de Janeiro: José Olímpio, 1975.

MERQUIOR, José Guilherme. *Verso Universo em Drummond*. 3ª Ed. – São Paulo: É Realizações, 2012.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NORONHA, Gabriel Vieira. ROCHA, Luiz Guilherme Burlamaqui Soares Porto. Elias e Bourdieu - Para uma sociologia histórica, ou seria uma história sociológica? *Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais –IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 47-58, 30 mar. 2008. Anual. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 30 mar. 2008

PENNA, João Camilo. *Drummond: Testemunho da Experiência Humana*. Brasília: ABravídeo, 2011.

RAYNER, Sônia. *Carlos Drummond de Andrade*. (seleção de textos). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Drummond: o gauche no tempo*. 5ª Ed. rev. – Rio de Janeiro, Record, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria de Bousquet&Costa; VANDA, Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo, Paz e Terra, 1984.

TELES, Gilberto Mendonça. *Drummond: A Estilística da Repetição*. (Prefácio de Otto Moacyr Garcia). Rio de Janeiro: José Olímpio, 1970. Coleção Documentos Brasileiros, 2ª edição, mesma editora, 1976.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: O SENTIDO NEOLIBERAL E SOCIAL EM DISPUTA

Handerson Fábio Fernandes Macedo

RESUMO

O presente trabalho, a partir do levantamento de literatura pertinente ao tema, tem como objetivo realizar uma discussão sobre o conceito de Qualidade da Educação, abordando a perspectiva neoliberal de educação contrapondo-a com a concepção social da educação. Ressaltou-se ao longo do trabalho o papel do Banco Mundial na política educacional e indicou-se, a partir de estudiosos do tema, fatores que influenciam na qualidade da educação, mas que não são levados em consideração nas políticas educacionais oficiais na hora de elaborarem os resultados.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Qualidade da Educação. Neoliberalismo.

A qualidade da educação tem ocupado espaço central no debate sobre o direito à educação nos últimos anos. Saímos de um período em que este debate se dava por conta do acesso à educação para, agora, focarmos as atenções em que educação é esta que está sendo oferecida às nossas crianças, jovens e adultos nas escolas.

Desta forma, é necessário que se realize uma discussão sobre o conceito de qualidade da educação, discussão essa importantíssima para que se possa empreender efetivamente uma política educacional com objetivos a emancipação das classes populares. Sendo assim, convém destacar que tal conceito não está livre de posicionamentos político-ideológicos e de pressões por determinados grupos da sociedade.

De acordo com Enguita (2010), qualidade converte-se

em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas (p.95,96).

Só este trecho já é suficiente para demonstrar quão contraditório podem ser os sentidos atribuídos ao conceito de Qualidade da Educação. Nas palavras de Frigotto (2010), isso ocorre porque

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular concepções, a organização dos processos e dos conteúdos

educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (p.27).

Conforme dito por Frigotto, a educação é um campo em disputa hegemônica, e o conceito de qualidade da educação não foge a esta regra, pois quando se fala em educação de qualidade, cada ator político se apropria do termo de acordo com suas concepções ideológicas, ou seja, é um conceito permeado de subjetividade, cujo qual seu significado dependerá de quem o usar.

Considerando o exposto, este trabalho tem como objetivo traçar linhas iniciais sobre o debate existente em relação aos sentidos que o conceito de Qualidade da Educação pode assumir – e assume – em nossa sociedade.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DIVERGENTES

Se a hegemonia do sentido atribuído à Qualidade da Educação encontra-se em disputa, é necessário que se defina quem são os sujeitos sociais que a disputam. Sendo assim, convém destacar que o principal debate sobre a qualidade da educação dividiu-se entre os que defendem uma concepção neoliberal da educação e os que defendem uma concepção social da educação, que são as duas vertentes que serão abordadas neste trabalho.

a) Concepção Neoliberal da Educação

Entre os defensores da concepção neoliberal da educação não podemos deixar de apontar o Banco Mundial (BM) como o principal interlocutor desta visão, atuando de forma enfática a influenciar a política educacional de diversos países e governos. A atuação do BM na educação é tão grande que Leher (2003) chega a considerá-lo como o Ministério Mundial da Educação.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2007), os empresários e os Estados neoliberais, ao defenderem uma educação pública para todos, não possuem como objetivo a expansão da escola para que todos possam aprender, e sim uma formação que permita certo controle social, difundindo normas de comportamento, inculcação ideológica e que permita às classes populares a obtenção de habilidades e competências direcionadas para o mundo do trabalho.

Para o Banco Mundial, qualidade se resume a eficiência, e esta é alcançada através da responsabilização das unidades escolares por seus resultados (TOMMASI *et al*, 2009). De acordo com esta concepção, a única forma da educação melhorar sua qualidade e seus indicadores é estabelecendo-se processos meritocráticos e competitivos. Qualidade, desta maneira, é formar mão de obra capacitada para os postos de trabalho, nada mais.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.13) vão afirmar que o ponto de vista sobre a qualidade da educação presente nos documentos oficiais do Banco Mundial está voltado para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, sendo que esta mensuração é realizada, sobretudo, a partir da medição dos processos de ensino e aprendizagem.

Para o Banco Mundial a qualidade da educação só será efetivamente alcançada a partir da construção de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de crescentes investimentos nas escolas, tendo como objetivos os livros-textos, equipamentos, laboratórios e a formação pedagógica (DOURADO *et al*, 2007, p.13).

O discurso neoliberal sobre a qualidade da educação utiliza termos da área empresarial na educação, de forma a construir um consenso no campo, e para a sociedade como um todo, de que as duas áreas caminham juntas, além de apropriar-se e transformar – ou re-significar – conceitos e expressões próprias do campo educacional. Sendo assim, tenta naturalizar a interferência do setor empresarial na área educacional, demonstrando que os dois campos não só caminham juntos, como possuem os mesmos interesses, impedindo concepções diferentes e divergentes das quais prega o neoliberalismo (BUENO, 2003).

Sobre a re-significação dos conceitos da área educacional, Frigotto (2011) afirma

A metamorfose conceitual que se opera hoje, no campo educacional aparentemente distante do chão da escola é, na realidade, orientadora de políticas ao nível gerencial, organizativo e nos processos de conhecimento. Por serem expressões superestruturais de relações sociais cuja base é marcada pela exclusão, contraditoriamente, estas mudanças conceituais funcionam com uma leitura invertida da realidade. Anunciam qualidade total, autonomia, flexibilidade e reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização (p.74).

Em consonância com esta concepção de qualidade, existe a teoria do capital humano, que considera os investimentos na educação um dos mais rentáveis tendo em vista o retorno que podem trazer para o mundo do trabalho e no desenvolvimento das nações (idem, 2010). Tal teoria prega que a junção de determinados elementos deve gerar a ampliação da capacidade de trabalho e assim, conseqüentemente, maior produtividade (ibidem, 2011).

A teoria do capital humano acaba por realizar uma verdadeira mercantilização do conhecimento e da educação, pois os investimentos na área educacional não são interpretados ou vistos como investimentos na formação humana e social, que trarão bem-estar à sociedade, e sim como investimentos que gerarão retorno financeiro e desenvolvimento econômico. Prova disto é o que afirma o Banco Mundial no trecho a seguir,

Melhorias complementares na quantidade e qualidade de capital humano são essenciais para aumentar a produtividade da mão de obra. A expansão massiva da escolaridade no Brasil nos últimos 15 anos teve efeitos dramáticos na força de trabalho. Em 1993, perto de 70% da força de trabalho não havia concluído o ensino médio. Hoje esse número é de 40%. A maior mudança não é o acesso à escola fundamental, mas a parcela muito mais alta de crianças que permanecem na escola até o ensino médio. Para o sistema de educação básica, a implicação primordial é a urgência de se elevar os padrões de aprendizado dos alunos, especialmente entre crianças pobres (BM, 2011, p.10).

No trecho exposto, a necessidade de se melhorar “os padrões de aprendizado” é diretamente relacionado com as melhorias na quantidade e qualidade do capital humano, que por sua vez são apontados como essenciais para o aumento da produtividade da mão de obra. Não se menciona outra razão na busca da expansão da escolaridade no Brasil, pelo contrário, o aumento da escolaridade está relacionado com o mundo do trabalho quando se utiliza expressões como “força de trabalho” para se referir as pessoas.

Então, a teoria do capital humano apresenta-se como importantíssima e fundamental para esta concepção de qualidade da educação como algo mercantilizado e que o único sentido que enxerga na educação e processos formativos é o de formação de mão de obra para o capital. Assim, o ponto central da construção de uma educação de qualidade para o Banco Mundial e demais organismos internacionais torna-se uma questão de se realizar os investimentos de forma “correta” e nos únicos pontos que tal instituição considera importante para a realização destes.

O próprio sentido e função da escola para o neoliberalismo foi alterado, de forma que o objetivo e a preocupação desta escola não é com a formação social e crítica dos alunos, nem com o tipo de pessoa que esta forma, e sim – como dito anteriormente – em dotar os alunos de conhecimento-capital para que possam se vender no mercado de trabalho, além de impor-lhes as normas de convivência social. Ferreira (2006) afirma a qualidade total ao ser transplantada para a área educacional, busca fazer da escola o espaço que tenha como responsabilidade a “formação de nova força de trabalho de acordo com os pressupostos capitalistas, útil do ponto de vista do capital, adestrando os indivíduos às normas, à ideologia e à própria lógica do mercado (p.10).”

b) Concepção Social da Educação

A alternativa para a qualidade neoliberal, que tem como objetivo a reprodução da sociedade capitalista, a educação como formadora de mão de obra, é a educação com qualidade social, e é este conceito de qualidade que a educação pública deveria sempre ter e que é almejado pelos profissionais da área. Educação com qualidade social é uma educação humanizadora, que tem como finalidade a emancipação do ser humano e defende os interesses das classes trabalhadoras, na medida em que visa dotar estes de meios e instrumentos para o enfrentamento das desigualdades sociais.

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p.225).

Ou seja, a educação com qualidade social supera a concepção de qualidade que o Banco Mundial possui e exige através de seus documentos. Não se restringe a uma formação utilitarista com preocupações apenas com o mercado e a empregabilidade, vai além ao propor uma educação contestadora que visa à apropriação por parte das classes trabalhadoras dos saberes histórico-socialmente construídos.

Para que ocorra verdadeiramente uma universalização e democratização da educação, é necessário que todos tenham acesso a uma educação pública de qualidade social, a fim de que se possa ajudar a diminuir as desigualdades sociais existentes em nossa sociedade. Porém, enquanto a educação for tratada em nossa sociedade apenas com ideais mercadológicos, com princípios neoliberais, continuaremos com políticas que visam apenas à elaboração de estatísticas que não demonstram os verdadeiros resultados desta educação.

A construção de uma educação pública de qualidade social passa necessariamente pela luta e organização dos profissionais da educação, pois são estes que se encontram nas escolas e que possuem maior percepção dos resultados e implicações de determinadas políticas em seu campo, além de sofrerem com as conseqüências negativas de muitas delas. Sendo assim, a luta através dos sindicatos ou outros movimentos professorais é a principal arma contra a implantação destas políticas.

A abordagem sobre a qualidade social da escola pode se dar de diferentes formas, sendo que em geral diversos pesquisadores (SILVA, 2009; DOURADO, DE OLIVEIRA, SANTOS, 2007) indicam que é necessário levar-se em consideração fatores intra-escolares e extra-escolares, ou seja, questões que considerem como é a escola e o seu interior e fatores que considerem as questões externas a escola, como o local em que está inserida e seu entorno, o nível de instrução dos pais dos alunos, se estes participam da vida escolar, etc.

O documento Indicadores da Qualidade na Educação (2007), produzido pela Ação Educativa, Unicef, MEC, entre outros, aponta sete dimensões que serviriam de base para a constituição da qualidade da escola. São eles: o ambiente educativo; a prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; espaço físico escolar; e, por último, acesso, permanência e sucesso na escola.

Tal documento diagnostica a qualidade da escola a partir da avaliação feita pela própria comunidade escolar aos itens que compõem cada uma das dimensões citadas no parágrafo anterior. Certamente uma forma de avaliação muito diferente da defendida por governos e políticas neoliberais, pois leva em consideração não só os resultados apresentados pela escola nas avaliações como também a percepção que a comunidade escolar possui da mesma.

Não há necessidade de se discutir aqui todas as dimensões apontadas pelo documento, porém algumas chamam a atenção exatamente por serem questões que fogem dos padrões governamentais ao se falar em qualidade da educação, como por exemplo o ambiente escolar, a

gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola e o espaço físico escolar. A prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e acesso, permanência e sucesso na escola, em geral, são questões que já são contempladas nas avaliações externas ou nos índices da educação, como o IDEB, SAEB, etc.

A dimensão ambiente escolar leva em consideração questões como a amizade e solidariedade entre professores, funcionários e alunos, se a comunidade escolar gosta de frequentar a escola, se há respeito e disciplina, etc. A questão apontada aqui é muito importante, pois como falar em qualidade da educação se a escola apresenta um ambiente impróprio, onde tanto funcionários quanto alunos não gostam de estar na escola e nem se respeitam? Certamente gostar ou não gostar da escola é um indicador a se levar em consideração quando se fala na qualidade da escola.

Por isso, torna-se importante que as escolas possuam um ambiente agradável aos que a frequentam, com respeito mútuo entre todos que compõem a comunidade escolar e o seu entorno, ou seja, perceber como se dá e se desenvolve a relação da escola com o público.

A gestão escolar democrática leva em consideração o compartilhamento de decisões e informações, envolvendo pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas que façam parte da comunidade escolar. Porém, como falar em gestão escolar democrática se em boa parte dos estados e municípios do Brasil as direções escolares não são eleitas, e sim indicadas por políticos, ignorando-se critérios de liderança e de formação para dirigir uma escola ou sistema de ensino? Como falar em gestão escolar democrática quando, muitas vezes, o máximo nesse sentido que as direções fazem é a prestação de contas para a comunidade escolar?

A dimensão formação e condições de trabalho dos profissionais da escola conta com três itens, a) formação inicial e continuada; b) suficiência e estabilidade da equipe escolar; c) assiduidade da equipe escolar.

Cada item apresenta diversos subitens que vão abordar questões pertinentes a esta dimensão. Não há como se falar em educação de qualidade social sem se levar em consideração o quadro funcional das escolas e a atenção dada pelos governantes aos profissionais que compõem esse quadro.

A realidade é que muitas escolas contam com profissionais que não possuem a formação adequada para atuarem em determinadas áreas, além da falta de pessoal de apoio e, principalmente, de professores em quase todas as áreas, sendo comum que algumas turmas fiquem o ano todo sem professor de determinadas matérias.

Não há dúvidas que a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada tem que levar em consideração os agentes da educação, dando salários dignos aos profissionais e construindo planos de carreiras que incentivem a participação destes não só nos cursos oferecidos pelas próprias secretarias de educação, mas como também em cursos oferecidos pelas universidades.

Por último, o ambiente físico escolar. Esta dimensão leva em consideração a quantidade de material e equipamento escolar, se estes possuem qualidade e se há bom aproveitamento dos recursos existentes pela escola (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p.51). Seria impossível falar-se em educação de qualidade em uma escola que não possui o material necessário para seu funcionamento, como carteiras, livros didáticos, água, eletricidade, uniforme, etc. Assim como profissionais capacitados para a utilização de determinados equipamentos.

Corroborando com o exposto até aqui, acredito que seja importante ressaltar neste momento o Parecer nº 8/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da LDB, que trata justamente sobre os padrões mínimos de qualidade da educação básica pública. Para isto, o parecer identifica o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) como referência para a construção desta educação pública de qualidade. Além disto, tal documento destaca também que, para haver realmente uma educação básica de qualidade, tem que ocorrer a valorização da carreira do magistério, a ampliação do financiamento da educação e uma melhor organização da gestão. Ou seja, este parecer vem a confirmar alguns dos itens indicados pelo documento produzido pela Ação Educativa.

Antes de falar sobre o art. 4º citado no parágrafo anterior, acredito que seja importante falar sobre o art.3º, IX da LDB, pois é ele que define que o ensino será ministrado levando-se em consideração a garantia do padrão de qualidade. Carneiro (2012), afirma que

De fato, a garantia do padrão de qualidade está cimentada no eixo equidade/diversidade que não pode ser visto como critério abstrato de oferta de ensino. Urge desocultar os parâmetros concretos de um ensino de qualidade. O começo do começo é a visualização dos fundamentos éticos deste ensino. Fundamentos que vão além dos conceitos de eficácia e de eficiência administrativas. Cabe, aqui, ressituar a questão das demandas sociais face ao saber escolar formal. Professores bem qualificados e bem pagos, escolas adequadamente equipadas e salas de aula bem organizadas são condições importantes para a garantia de um padrão de qualidade institucional. Porém, é no currículo, na eleição das disciplinas, na integração dos conteúdos, na formulação dos objetivos de cada programa e na forma de construção da aprendizagem no cotidiano da sala de aula que se reflete, de fato, o chamado padrão de qualidade (p.59).

Isto vem a confirmar o que vem sendo debatido até o momento sobre a questão da qualidade da educação, pois o autor já coloca determinados pontos como qualificação e remuneração dos professores, equipamento e organização das escolas como condições em relação à qualidade da educação. Ou seja, para Carneiro seria impossível falar-se em qualidade se estes fatores não estiverem sendo atendidos satisfatoriamente. Isso significa dizer que só a partir do momento que tais pontos forem resolvidos é que a questão da qualidade da educação também poderá ser resolvida.

Complementando o assunto, o art.4º, IX da LDB afirma que

Art.4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Então, tal artigo vem justamente tratar de como se deve dar a questão da garantia dos padrões de qualidade. Justamente por ser um conceito polissêmico, a lei determina que os padrões mínimos de qualidade devam ser definidos a partir de insumos, ou seja, do Custo Aluno Qualidade Inicial que trata o Parecer 08/2010.

Carneiro (2012, p.103) afirma que os insumos são de a) base material, quando levam em consideração a estrutura física e acervo de equipamentos; b) de base gerencial, que trata do tipo de gestão e modalidades de flexibilização do planejamento; c) de base instrumental, sobre material instrucional e metodologias; d) base mutacional, quando levam em consideração a qualidade dos recursos humanos e cultura da inovação; e, por último, de base finalística, quando tratam da missão da escola, perspectiva dos custos, função das disciplinas, cultura de avaliação e projeto pedagógico. Para o autor, todos estes indicadores de qualidade mínima devem levar em consideração o tamanho da escola, o número de matrículas e os turnos de funcionamento da mesma.

Já o Parecer nº 08/2010 do CEN/CEB vai fazer, vai estabelecer quais são os insumos mínimos, com base no tamanho da escola e número de alunos, que cada instituição deve ter para que seja possível a constituição de uma educação pública de qualidade social. Estabelece também a relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, além do tamanho das salas, entre outros fatores.

Tais pontos vêm a confirmar que não há como se falar em qualidade social da educação sem que as escolas recebam o devido financiamento por parte dos governos. Não há como funcionar adequadamente uma escola em que faltam materiais de todo tipo.

Parece haver consenso entre os autores pesquisados sobre os fatores internos que afetariam positivamente ou negativamente a qualidade da educação. Tanto Silva (2009), quanto Dourado (2007), Oliveira e Cardoso (2005), além dos documentos já citados, como o Parecer CNE/CEB 08/2010 e o Indicadores da Qualidade da Educação (2007) falam mais ou menos dos mesmos fatores internos para a construção de uma educação pública de qualidade social.

Entretanto, também é importante levar-se em consideração os fatores externos, e são justamente estes fatores que, em geral, costumam ser totalmente ignorados pelos organismos internacionais ao se falar na construção de uma educação pública de qualidade social.

Silva (2009) vai citar quatro fatores externos que contribuem para a construção da qualidade da educação escolar, são eles: a) fatores socioeconômicos, que trata das condições de moradia, renda familiar, trabalho ou desemprego dos responsáveis pelo estudante; b) fatores socioculturais, que levam em consideração o nível de escolaridade da família, a importância que dão à formação cultural dos filhos, formas de lazer, espaços sociais que freqüentam, etc.; c) financiamento público

adequado, que tem por objetivo não só os recursos necessários, mas como a correta aplicação destes; e d) o compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e demais funcionários, além da forma de ingresso destes nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não teve com objetivo esgotar o tema, somente traçar linhas iniciais sobre a questão da qualidade da educação, fazendo apontamentos sobre a concepção neoliberal e a concepção social da educação.

Sendo assim, convém apontar que é crescente o número de governos que adotam políticas educacionais com viés neoliberal no Brasil, como as voltadas para avaliações externas e modelos meritocráticos, com premiações e punições, dependendo dos resultados alcançados pelas escolas ou redes escolares.

Entretanto, a resistência a estas políticas educacionais também tem crescido, com movimentos sociais e sindicatos organizando manifestações, boicotes e greves. Tal fato demonstra que não há uma aceitação passiva das políticas educacionais por parte dos profissionais da educação, não obstante as tentativas de desmobilização e pressão exercidas pelas secretarias de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banco Mundial. (2011) Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil: exercícios fiscais 2012 a 2015. Washington D.C.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Pedagogia Sem Sujeito: Qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo: Annablume, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes; DE OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 20ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EDUCATIVA, Ação et al. Indicadores da qualidade na educação. **São Paulo: Ação Educativa**, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, Pablo A.A. SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 13ªed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. PROFESSOR: PROTAGONISTA E OBSTÁCULO DA REFORMA Educação e Pesquisa, setembro-dezembro, ano/vol. 33, número 003 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, 2007.

FERREIRA, Lucimara Cabral Barbosa. Educação e Qualidade Total: Um instrumento mercadológico. 2006. 119p. Dissertação [Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Amazonas. UFA, Manaus.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6º Ed. São Paulo: Cortez, 2010. _____. Os delírios da razão – Crise do Capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A (org). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 18ªed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 2003.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

TOMMASI, Livia De. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6ªed., São Paulo: Cortez, 2009.

CARTOGRAFANDO UMA CENA: PESQUISA INTERVENÇÃO, ENSINO DE HISTÓRIA E A DONA EUGÊNIA

Igor Silva de Souza

“O si e o mundo são coemergentes, não existem previamente”
Scheinvar (in DIAS, 2012, p. 148).

CENA: A EXPRESSÃO DE UM INSTANTE PARA UM DETERMINADO INSTANTE

“Estava eu em uma turma de nono ano que se mostrava um tanto agitada no dia. A sala era pequena para tantos alunos, sem falar no calor, que calor! Parecia que não seria uma tarde muito fácil. Com uma intensa impostação da voz, e não pouca insistência, ganhei a atenção da classe. O assunto da aula era o Imperialismo do século XIX. Como já tinha começado a tratar o tema em aulas anteriores, decidi falar sobre algum aspecto específico deste assunto; tratei da eugenia, a ciência médica da época que classificava seres humanos em raças escalonadas por suas capacidades inatas e colocava o homem europeu, ocidental, no topo de uma hierarquia evolucionária. Depois de conversar sobre os aspectos desta pseudo-ciência que legitimava as atrocidades cometidas pelos europeus na África, propus que fizéssemos um artigo de jornal. Cada aluno imaginaria que era um jornalista da virada do século XIX para o século XX, contrário às ideias eugenistas e que, depois de uma viagem por algumas colônias africanas, escreveriam um texto denunciando a crueldade promovida pelos brancos sobre os negros. Avisei que gostaria de ler os artigos ainda naquela aula, e então me sentei para observar a classe. Não demorou muito e começaram a se levantar os alunos a trazer para minha mesa seus escritos. Não havia um relato igual ao outro e então pude notar que cada um experienciou aquela narrativa sobre a eugenia de uma forma singular; alguns associavam-na ao preconceito e discriminação racial, outros aos castigos físicos, outros à escravidão – que nem era o caso para época –, outros à exploração no trabalho. Cada um trazia um enredo, uma África imaginada como a periferia a qual eles estavam acostumados, mas cada história com as suas próprias particularidades. Eu estava então a apreciar aquelas leituras, algumas tristes, outras engraçadas até que ocorreu o extraordinário. Uma jovem sorridente, alegre, veio a minha mesa e entregou o seu artigo. Quando li as primeiras linhas, mal pude me conter, tive que abaixar a minha cabeça sobre a mesa para tentar me recompor, queria rir, rir muito e em alta voz, mas não queria constrangê-la. Pensei “seria isso intencional, para me provocar, ou é apenas o fruto de uma grande distração?” O título do seu artigo sobre denúncias à eugenia era “Dona Eugênia”; ela escreveu uma história contanto a vida de uma senhora chamada Eugênia e a sua vida difícil: “Era uma senhora que trabalhava muito e ganhava pouco, tinha que sustentar a família e sofria muito”. Chamei a aluna para conversar e ela, rindo de vergonha disse: “eu pensei que era para escrever um artigo sobre a

Eugênia, eu confundi com a eugenia”. Achei aquilo fantástico, fez a minha tarde quente ser um pouco mais alegre”.

A ESCRITA IMPLICADA E A CARTOGRAFIA

A cena apresentada acima foi retirada das minhas próprias anotações¹⁰ em março de 2013, é o que se pode chamar de um instante, um recorte pontual de um determinado momento que sempre que relatada e reproduzida, ganha novos contornos e constitui um outro instante. Seria algo como um “instantâneo”¹¹ ao modo de uma cena fotográfica, da dispersão, das apropriações, dos ditos e escritos para um determinado momento. São contextos únicos, não se repetem, pois estão inscritos em um plano de correlação de forças que configuram a singularidade; a luz; o calor; a sala cheia de alunos; o assunto a ser tratado; o suor escorrendo no rosto; a intenção em tratar o assunto e como apresentá-lo; a dispersão generalizada; a atenção focada diante de um problema; a extraordinária surpresa de uma aluna que rompe as expectativas de seu professor; o que se passava na mente, no corpo, nos ouvidos, nos pensamentos, nas sensações... o que se passava com a aluna ao longo da apresentação do tema? desta aluna ao longo da apresentação do tema; o recontar a cena; o momento em que a cena é revisitada na memória e esboçada em palavras; as forças sobre o momento da reprodução e etc.. Todas estas questões, e outros infinitos fatores aqui não lembrados, são vetores que configuram um momento específico, que aqui ficará em análise. A cena descrita pertence a uma coleção de outras inúmeras cenas que permeiam o plano da minha prática como professor de História e que farão parte da minha dissertação de mestrado.

O propósito do presente trabalho é colocar em análise as forças que configuram uma aula, ou melhor, a aula de História enunciada na cena. Com isto, dar a ver e falar os traçados de uma cartografia em processo. Para tanto, num primeiro momento colocaremos em análise o método da cartografia como proposto por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995). Em seguida, conversaremos com a cena para expressar a produção de uma aula implicada e autopoietica (MATURANA, VARELA, 1995). A abordagem desta cena não tem por finalidade exemplificar alguma postura ou referendar alguma conduta ou proceder, mas apenas para colocar em análise as forças que configuram uma aula, ou melhor, a aula de História enunciada na cena. A Cartografia (KASTRUP e BARROS, 2009) é um método de pesquisa que balisa este artigo; funciona como intercessora deste

¹⁰ Anotações retiradas de uma pesquisa cartográfica intitulada: “Cartografia e Ensino de História: por uma análise das práticas em movimento”. Neste trabalho, deixo circular e mover as informações salvas em um aplicativo em meu celular chamado *color note*. Explicando melhor, como uma espécie de diário de campo (LOURAU, 1993), escrevi neste pequeno programa breves textos que fazem referências aos acontecimentos experienciados por mim em sala de aula ou na escola e que, por assim dizer, são como a captura de um instante deste constante movimento que envolve as aulas, alunos, a mim, a própria vida. Fiz a maior parte destes registros ao longo do ano de 2013 e 2014, paralelo ao curso de mestrado.

¹¹ Conceito da seguinte obra: ZELESCO, L. Imagens no dito e o discurso da imagem: contatos entre Michel Foucault e Ernst Gombrich no estudo do possível. In: SILVA, M. R.; TORRES, M. M. J.; PINTO, L. R. Experimentadores, Michel Foucault e as práticas historiográficas. Rio de Janeiro. Paju, 2011, p13-23.

trabalho, pois “força o pensamento a atravessar as linhas que se constituem, os traçados imprevisíveis do que nos passa e acontece no campo da formação” (DIAS, 2012.p 25). A cartografia refere-se a um método primeiramente formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (DELEUZE e GUATTARI, 1995), pensado por um caminho para auxiliar o estudo da subjetividade.

De acordo com KASTRUP e BARROS (2009), a cartografia não comparece como um método pronto, embora a sua prática seja possível por meio da orientação de algumas pistas. Esta metodologia não é aplicada, mas sim praticada. Não há regras gerais que servem assim para casos particulares. A cartografia é um procedimento construído caso a caso. O pesquisador que se apresenta como cartógrafo age como um etnógrafo em território estranho, experimenta o estranhamento e busca ouvir mais, analisando as forças que perpassam uma determinada situação e lugar, compreendendo que ele próprio faz parte deste momento e que pode intervir neste plano. Não se trata de se distanciar do objeto a ser pesquisado, para assim buscar uma pretensa pureza ou exatidão nos dados, pelo contrário, na cartografia o pesquisador está implicado, trabalha no campo da imanência e não pode ser dissociado do objeto a ser estudado, pois ele próprio é também, além de pesquisador, objeto, independente do tema ou do assunto focado. Assim sendo, seria melhor afirmar que não há sujeito e objeto, mas sim efeitos que emergem de um campo. São esses efeitos, através da cena aqui redigida, que pretendo colocar em análise e intervir.

Junto à cartografia, a pesquisa intervenção (PAULON, 2005) é um método que se apresenta como uma desafiadora abordagem dos planos sociais, neste caso, das relações estabelecidas em uma aula de História, pois concebe as relações humanas como engendramentos que envolvem multiplicidade e complexidade histórica e política, não cabendo em categorias gerais previamente formuladas ou circunscritas em modelos e conceitos pressupostos. Por este tipo de pesquisa subtende-se uma escrita implicada, em que se permite experienciar o instante e não aplicar sobre um campo algum *a priori*, algo já previamente estabelecido. Uma escolha atenta a condição de poder, neutralidade e objetividade que os modelos positivistas de pesquisa, ainda tão presentes em nossos dias, imperam na escrita acadêmica, separando o sujeito do objeto e compreendendo que o ato de pesquisar e escrever é também uma atitude de isenção e imparcialidade. Diametralmente oposto a isso, este artigo acolhe o exercício de uma escrita implicada. Nas palavras de Rocha e Aguiar:

implicação faz frente ao mito da neutralidade, referindo-se “ao conjunto das condições da pesquisa” (...) daí a expressão “intelectual implicado”, que, para além de um compromisso, sugere que: estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim de tudo, admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar: fenômenos, acontecimentos, grupos, ideias, etc. (2007, p. 656).

Uma escrita implicada, então, acontece entre campos aos quais estou inserido, atravessado e tensionado por uma miríade de forças que configuram a virtualidade, aquilo que, a partir da minha

escrita, emerge deste campo; um constante movimento em que cada palavra aqui digitada exprime o que se pode chamar de um instante. Uma escrita a partir de um plano em que me insiro, é uma ferramenta da pesquisa-intervenção (PAULON, 2005), uma forma de se empreender uma pesquisa em que aquilo que interessa são os movimentos, as metamorfoses, não definidas a partir de um ponto de origem ou um alvo a ser definido, ou por uma hipótese a ser comprovada. Nas palavras de Paulon:

Ao operar no plano dos acontecimentos, a intervenção deve guardar sempre a possibilidade do ineditismo da experiência humana, e o pesquisador a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela. A realidade a ser conhecida na perspectiva da diferença recusa codificações universais, refuta a redução das multiplicidades e diversidades existenciais a qualquer tipo de unidade empobrecedora. Não mais como parte de um todo previamente organizado, a realidade revela-se como realidade imanente na qual o que existe é resultado do encontro de múltiplas dimensões ou de linhas de força (2005, p.21-22).

A realidade é imprevisível, não pode se encaixar em qualquer modelo previamente estabelecido. Sempre haverá exceções e a única regra que se pode estabelecer como universal é a própria exceção, a única igualdade está na diferença. Ao colocar a cena aqui referida em análise, far-se-á o exercício de um cartógrafo, através de um ato de escrever na imanência, sobre algo que é resultado de múltiplas linhas de força. A cena não é a coluna deste artigo, qualquer outra cena bastaria, a base está no método da cartografia (KASTRUP, BARROS, 2009), neste proceder diferenciado que me leva ao estado de suspensão e torna possível enxergar o invisível; dar visibilidade ao que não se vê, ou, nas palavras de Dias (2012), “descristalizar” o cristalizado.

Com estas ferramentas de análise e de intervenção, converso com a cena em voga, do modo como Deleuze e Parnet (2004, p.15) propõem, em que em uma conversa: “a finalidade não é dar resposta a questões, mas antes sair, sair delas”. Pretendo conversar com a cena, mais para perguntar do que dar qualquer resposta, colocando assim em análise as forças que atravessam a mesma. Mas qual seria o objetivo deste artigo especificamente? O propósito é expressar um enunciado forjado no contexto de produção da dissertação, para colocar em análise e intervir com as forças que configuram uma aula de História. Este é um artigo que força o ato de pensar; pensar entre uma cena, uma aula de História(s), ferramentas da pesquisa-intervenção, mas, essencialmente, pensar nas múltiplas forças que envolvem a cena, ou ainda mais: a própria vida.

A EUGENIA E A DONA EUGÊNIA

Rocha e Aguiar (2007), citando Foucault (1981), apresentam o conceito de ontologia do presente, em que não existiria um passado ‘puro’, mas a expressão de forças no presente que fazem emergir, pelo viés da problematização, um tipo de realidade:

Nesse modo de apreensão do real, também denominado ontologia do presente, prevalece a diferença, ou o foco naquilo que difere. No cotidiano das práticas, a realidade se constitui como campo de problematização, de intensificação da vida, de experimentação do pensamento. O sentido se instaura entre representação e expressão, facultando novos modos de apreensão-produção do real (2007, p.649).

O passado existe como uma espessura temporal adensando o presente, fazendo ressoar formas e forças. Neste sentido, a cada olhar sobre o passado, pelas forças que se apresentam no presente, ou melhor, no instante em que o olhar é focado, a narrativa pretérita ganha uma forma diversa. Em verdade, embora eu tenha vivido a experiência relatada nesta cena, não sou mais eu, mais um outro diferente de mim que, a cada vez que lembro, o faço de maneira diversa. A cena é um recorte, uma lembrança registrada. Ao colocar em análise o professor, me esforço por me separar dos aprioris que acompanham a mim na recordação da experiência.

Segundo ponto: a cena descreve uma aula em suas particularidades. Não existe uma aula igual a outra, ainda que os mesmos atores, em um mesmo cenário, com as mesmas condições de temperatura e pressão fossem estabelecidas, ainda assim ocorrerias uma aula diferente. É possível afirmar isso tendo em vista que cada singularidade que consta em uma aula tem as suas próprias forças que atravessam e tensionam a cada segundo, em uma configuração mutante que não conhece a estagnação. A cena aqui referida jamais se reproduzirá e, ainda que no campo das ideias, seu sentido sempre se modificará, ressoará e mudará ao sabor do momento, da escrita do narrador e do ouvinte. A aula, por esse viés, se assemelharia a uma dimensão que promove ressonâncias, nas palavras de Deleuze: “Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem durante uma aula.” (1997. *Apud* DIAS. 2012, p.115). Ou seja, a aula é um ponto no espaço e no tempo, um “agora” que não se repete, mas produz efeitos.

Na cena em questão, nota-se, logo de início a descrição das linhas de força: o calor, a sala cheia, o ambiente pequeno e os alunos irrequietos. Existem também as forças omissas em um discurso, são aquelas que não aparecem na cena mais são tão ou mais intensas do que aquelas escritas. Contudo, posso perguntar: como essas forças foram capazes de mudar a abordagem feita pelo professor? Até que ponto elas foram responsáveis pela direção tomada pela aula que culminou naquele tipo de atividade com os alunos? E a aluna em questão, que escreveu sobre a Eugênia e não Eugenia, o que se passava com ela quando o assunto era apresentado aos alunos? Estaria ela atenta? Caso estivesse, sua escrita foi proposital ou acidental? Se ela estava sentada junto a outras alunas que fizeram a atividade como proposta e com elas conversou, como chegou ao ponto de produzir aquele texto? São perguntas que não se quer responder, mas que auxiliam a compreender a aula como um território específico, com seus próprios moldes e limites. Não um território físico, mas conceitual, marcado por um grupo de pessoas que se colocam entre a posição de aprender e ensinar, com um arranjo espacial próprio e a prerrogativa de ser um lugar para formar. Seria ainda um território de pensamento, permeado por macro e micropolíticas, por cruzamentos que conferem a ele o seu aspecto singular; a sua composição específica. Segundo Félix Guatarri:

A noção de território aqui é entendida em um sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 2008, p.323).

A compreensão da aula e do ensino de História por esse prisma faz-me perceber que a minha prática está circunscrita em um campo em que as percepções duais se mostram extremamente limitantes. Ou seja, a aula, como um território, não é apenas o lugar do professor aluno, da teoria e da prática, da explicação e do exercício, do preparo e da prova, da causa e da consequência. Há uma multiplicidade de fatores que incidem sobre este cubo que é a aula e que lhe conferem uma singularidade; mais uma vez afirmo: não existe uma aula como outra.

Como afirmam Guattari e Rolnik (2008), os seres existentes se organizam segundo os territórios que os delimitam. Em outras palavras, pode-se pensar: um aluno apresenta um comportamento guiado pelas mesmas motivações dentro deste território chamado aula e em outro território, o de casa por exemplo? A aluna que escreveu sobre a dona Eugênia, o sentimento que a levou a escrever o seu artigo seria o mesmo que a guiaria em um outro território? Quais são os projetos e representações presentes neste território chamado aula de História, neste dia em que a cena foi recortada, que culminaram no emergir de uma interpretação que em muito superou a expectativa do professor?

Diz a cena que os alunos, ao escreverem sobre a África, a imaginaram projetando sobre seus artigos os contextos por eles vividos. Certamente tiveram que remeter a algo conhecido para escrever sobre o desconhecido, nenhuma surpresa. Mas a aluna que escreveu sobre a pobre senhora Eugênia, em que medida ela pautou sua escrita na ótica da invenção? Porque, para ela, Eugênia deveria ser pobre e sofredora, e não rica e bem de vida? Quais forças operaram sobre a vida desta aluna que fizeram ela inventar a figura da dona Eugênia em uma aula de História sobre o imperialismo do século XIX? E o riso contido do professor o que o levou a ter esse comportamento naquele momento? Seria o que está escrito na cena ou isso seria apenas a expressão de uma lembrança que está distante da real motivação experimentada no momento?

A escrita da aluna sobre a dona Eugênia me faz pensar sobre a noção autopoietica (MATURANA e VARELA, 1995) de assimilação do real. Se a Dona Eugênia for pensada como uma criação própria desta aluna, pode-se remeter esta questão a fala de Deleuze e Guattari sobre uma criação de um conceito. Realmente, havia um conceito chamado eugenia, mas a aluna escreveu sobre Eugênia. Para os autores, um conceito é único para cada momento que ele emerge, não se

valendo, sob nenhum aspecto, de uma categoria geral explicativa, mas como algo a ser explicado. Ainda para Deleuze e Guatarri (1995, p. 20 e 21):

Mas o conceito não é dado, é criado, está por criar, não é formado, ele próprio se põe em si mesmo, autopoisição. As duas coisas se implicam; já que o que é verdadeiramente criado, do ser vivo a obra de arte, desfruta por isto mesmo de uma autopoisição de si, onde um caráter autopoietico pelo qual ele é reconhecido...

A aluna, na expectativa do professor, deveria compreender a Eugenia, mas sob uma visão autopoietica, ela criou algo novo, que gerou também uma situação nova – no sentido de estar além da expectativa – naquela aula. Nesse sentido, a noção de autopoiese parece bem pertinente para colocar em análise a postura daquela aluna. Segundo este conceito, desenvolvido por Humberto Maturana e Francisco Varela (1995) a realidade externa não é simplesmente uma imposição absoluta ao ser, mas é captada de modo reconstutivo e de autoprodução do ser vivo. Sendo assim, não há um acesso direto, puro, à realidade externa, mas sim uma relação mediada pelos sentidos, pelas forças que atravessam o ser na sua constante mutabilidade, empreendendo assim uma dinâmica (re)construtiva na produção do saber de si e do mundo. O que há em verdade, sob este conceito de autopoiesis, é um processo de invenção de mundos e invenção de problemas, pois cada singularidade, atravessada por miríades de forças, inventa um mundo diferente, por um determinado momento – que pode ser apenas um instante – quando em contato com a externalidade. Sendo assim, a Eugenia para aquela aluna não era a ciência médica de outrora, mas uma senhora cansada e sofrida, houve uma autoprodução, uma invenção pela mediação das forças que sobre ela estavam.

PARA CONCLUIR

Essa cena me faz pensar que, durante uma aula de História, seja qual for o assunto abordado, a forma como o tema é tratado, as condições do ambiente, a posição do aluno, as ideias e temperamento de cada indivíduo, os traumas, lembranças, sentimentos e afecções em geral são forças que promovem uma ação de conhecer que é extremamente singular. Nessa medida, entendo que essa dimensão autopoietica forja uma política cognitiva como uma invenção. Aprender História significa encarar a abordagem dos fatos históricos não como informações puras e isoladas, mas como enunciados que movem o ser a pensar problematicamente sobre determinadas questões intrínsecas e relacionadas a eles. Nós não relatamos um fato histórico, mas sim, a partir de uma aproximação com uma narrativa histórica, inventamos uma realidade em que se inscreve o fato em que um contato que foi previamente estabelecido, Uma certa ontologia do presente com os modos de fazer e trabalhar que acolhem as expressões e suas singularidades.... Algo para continuar a se pensar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. da. Micropolítica e o Exercício da Pesquisa intervenção: Referenciais e Dispositivos em Análise. *PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO*, 2007, 27 (4), 648-663.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *Mil Platôs, vol. 1*. Rio de Janeiro, Ed. 34. 1995.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Lisboa. Relógio D'Água, 2004.

DIAS, Rosimeri de Oliveira (org.) *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro. Lamparina, 2012.

FOCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. São Paulo, Ed. Forense, 1981.

GUATTARI, R. ; ROLNIK, S. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. 7ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

KASTRUP, V. BARROS, R. B. Movimentos e funções do dispositivo na prática da cartografia. In PASSOS, KASTRUP E ESCÓSSIA (orgs). *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Ed. Sulina. Porto Alegre, 2009. P. 76 a 91.

LOURAU, R. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. R.J.: NAPE/UERJ.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Lisboa: Editorial Psy, 1995.

PAULON, S. M. *A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2005.

SCHEINVAR, E. Conselho escola e práticas inventivas: pensando a gestão no dia a dia. In DIAS, Rosimeri de Oliveira (org.) *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro. Lamparina, 2012. P61-73.

ZELESCO, L. Imagens no dito e o discurso da imagem: contatos entre Michel Foucault e Ernst Gombrich no estudo do possível. In: SILVA, M. R.; TORRES, M. M. J.; PINTO, L. R. *Experimentadores, Michel Foucault e as práticas historiográficas*. Rio de Janeiro. Paju, 2011, p13-23.

O DESAFIO EDUCACIONAL EM FLORESTAN FERNANDES : CONTRIBUIÇÕES PARA UM PROJETO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA PARA A SOCIEDADE BRASILEIRA

Ingrid Ribeiro Couto

RESUMO

O objetivo deste trabalho é colaborar com o debate da educação no Brasil, tendo como referência o pensamento de Florestan Fernandes, nas décadas de 50/60. Tal pensamento conferiu à educação escolar, o estatuto de elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora e, por consequência, da democratização da sociedade brasileira, a partir de uma perspectiva formativa que tinha como horizonte o desenvolvimento integral do indivíduo. Em Florestan Fernandes, a realização da sociedade livre e igualitária só seria possível a partir da democratização da escola pública e da apropriação da maior soma de conhecimentos por todos.

Palavras-chave: Florestan Fernandes. Pensamento educacional. Democracia. Transformação social.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal que sustenta nossa pesquisa de mestrado é analisar as contribuições do sociólogo Florestan Fernandes para a compreensão do “desafio educacional brasileiro”, evidenciando a correlação entre suas formulações e os contextos de luta educacional dos quais ele participou. Pretendemos, neste caso, destacar as possibilidades concretas de mudança surgidas ao longo desse percurso, que permitiriam e/ou permitiram à sociedade avançar no sentido da construção de um projeto de educação mais democrático, através de mecanismos políticos-pedagógicos que, de alguma maneira, furaram a barreira do que estava posto como inexorável e se apresentaram como um projeto alternativo de intervenção da realidade, a fim de torná-la mais humana.

Em um artigo no Caderno Mais!, da Folha de S. Paulo, o historiador Eric Hobsbawn (2001), chamou a atenção para o fato de que existem palavras às quais ninguém gosta de ver o próprio nome associado publicamente, tais como “racismo” e “imperialismo”. Há outras, como “mães” e “ambiente”, pelas quais todos correm a manifestar seu entusiasmo. Uma dessas últimas é “democracia”.

Segundo suas palavras:

até mesmo os regimes mais implausíveis reivindicam o termo em seus títulos oficiais, caso da Coreia do Norte, do Camboja de Pol Pot e do Iêmen. Hoje, excetuando-se algumas teocracias islâmicas e alguns reinos hereditários do Oriente Médio, é impossível encontrar algum regime que não renda homenagem à ideia das assembleias e dos presidentes eleitos em pleitos competitivos (HOBSBAWN, 2001, p.5).

Ao mesmo tempo, em inúmeros episódios ao longo da segunda metade do século XX e das décadas iniciais do século XXI, os EUA, correntemente apresentado como a mais avançada democracia do mundo, mostrou que a democracia capitalista esconde pés de barro por trás dos simulacros de liberdade e dos direitos humanos e não hesita em recorrer ao primitivismo da violência, quando se sente ameaçada (SEMERARO, 2004, p. 75), evidenciando que se trata

um tipo estranho de democracia, que pratica a expropriação para sacralizar a propriedade particular, sufoca povos e culturas para se difundir, que se serve dos tanques de guerra para distribuir caridade, da destruição para instaurar a paz, da violação para proclamar direitos, onde as decisões mais importantes que afetam a vida de inteiras populações e os destinos do planeta são tomadas por poucos, por poderosos grupos econômicos à revelia de processos democráticos, de debates, de tratados e convenções que custaram séculos de lutas à humanidade (SEMERARO, 2004. p. 75).

A compreensão do quadro político, econômico e social implicado com essa situação requer uma discussão racional e pública da democracia e, no caso dos desafios brasileiros, uma discussão que leve em conta os impasses historicamente enfrentados para a democratização até mesmo dos mais elementares direitos sociais, sem os quais a efetiva participação política e social dos sujeitos é permanentemente inviabilizada.

Entendendo que o pensamento de Florestan Fernandes tem referências fundamentais para esta discussão, a pesquisa que realizamos com vistas à elaboração da dissertação de mestrado tem por foco suas formulações relativas à democratização da educação no contexto brasileiro.

Um dos desafios fundamentais que se coloca a qualquer política educacional que se pretende democrática é pôr fim aos privilégios educacionais que, no caso do Brasil, sempre marcaram a história da educação. De acordo com Fernandes, desde seus primeiros trabalhos, o enfrentamento das desigualdades políticas, econômicas e sociais, em nosso país, deveria pressupor

escolas em condições de interagir com o meio social circundante, de ajudar o homem, em cada circunstância, a aspirar e obter a maior soma de poder possível sobre as forças naturais, psicossociais e socioculturais do ambiente, pelo menos daquelas que já podem ser submetidas a controle deliberado por meio das técnicas sociais integradas à civilização de que compartilhamos. Escolas assim organizadas estariam aptas para preencher várias funções sociais construtivas, quer na integração das instituições escolares à ordem social existente, quer como fatores de inovação psicossocial e sociocultural (FERNANDES, 1966, p. 89-90).

Questiona Florestan Fernandes: por que os que são proprietários dos meios de produção têm capacidade de comandar, a arrogância de mandar? Porque eles aprendem nas escolas uma educação de classe e adquirem uma cultura geral que é uma cultura formativa. Para o autor, a escola do trabalhador deveria também ser dedicada a uma cultura formativa. O trabalhador precisa conhecer o mundo, explicar o mundo, transformar o mundo e, para isso, não basta dar a ele o

adestramento na situação de trabalho, a escolaridade técnica. Ele precisa, inclusive, se possível, percorrer todos os graus de ensino (FERNANDES, 1991, p. 49).

A educação, nesta perspectiva, é elemento crucial no processo de emancipação da classe trabalhadora e, por consequência, da transformação da sociedade.

Mas, se por um lado, o reconhecimento da importância do papel que a Escola desempenha nessa árdua tarefa e a preocupação em colaborar para a formação de alunos “em condições de interagir com o meio social circundante” sempre atravessaram a nossa história, por outro lado, verificamos que o conhecimento dos professores a respeito da realidade educacional, seja científico, seja da experiência da sala de aula, não conduz ao aperfeiçoamento das instituições educacionais e das práticas pedagógicas.

Foi no intelectual Florestan Fernandes e na sua peculiar investigação dos problemas brasileiros, dentre eles, especialmente a educação, que encontramos alento para a nossa falta de esperança.

A partir da leitura do seu texto, *Educação e Sociedade no Brasil* (final da década de 50 e início dos anos 60), onde o autor defende a democratização do ensino como mecanismo de abolição das barreiras que restringem o uso da educação como mecanismo de privilégio social, que nos aproximamos desse intelectual. Nascendo, a partir desse encontro, um grande interesse e afinidade por seu trabalho e, principalmente, uma enorme admiração pelo conceito de democracia defendida por ele, ao longo de sua jornada.

Florestan Fernandes defendeu um conceito de democracia muito mais amplo e profundo do que o conceito de democracia liberal, que consiste basicamente na lei do mais forte. Tratou de defender uma escola onde se educa para liberdade. Mas uma liberdade que não é uma abstração, mas é historicamente determinada, por isso deve ser cultivada coletivamente. Trata-se da liberdade de construir uma sociedade fundamentada na igualdade de condições socioeconômicas, culturais, educativas etc, efetivas.

Como cientista social, fundador de uma sociologia crítica no Brasil, comprometida com a intervenção social, foi um estudioso de grandes questões nacionais, apontando suas causas e definindo suas implicações e limites para o desenvolvimento da sociedade brasileira, na direção de uma revolução nacional, que leve ao rompimento do padrão capitalista de sociedade.

A educação escolarizada na sociedade brasileira para Florestan integra esse rol de grandes questões ainda por serem resolvidas, ou seja, é um problema social e, como tal, deve ser investigado.

O “dilema educacional brasileiro”, como se refere à questão educacional no Brasil, passa a fazer parte de uma totalidade, refere-se às relações, processos, estruturas de dominação política e apropriação econômica que produzem e reproduzem a sociabilidade burguesa no Brasil.

A questão da democracia ocupa espaço central na obra de Florestan Fernandes e o tema da educação surge em decorrência das suas reflexões e das possibilidades sugeridas de transformação

social. Este é o motivo que explica o nosso grande interesse pelo autor, além do reconhecimento dos professores como a *intelligentsia* responsável por conduzir o processo de renovação cultural que conduzirá a novos padrões, comprometidos com a dignidade humana.

Precisamos estabelecer um novo padrão de integração das nossas escolas à ordem social existente, redefinindo o uso social da educação escolarizada. Mesmo sabendo que as motivações são mais desfavoráveis, que favoráveis, Florestan Fernandes pode nos ajudar na direção deste caminho, ajudando a compreender as motivações históricas que definiram a nossa escola tal como ela é, inclusive, revelando a participação efetiva dos atores da escola nesse processo.

O método de interpretação sociológica que ele exercita, conjugando a pesquisa com a interpretação das possibilidades de transformações sociais, permitindo conhecer o presente, repensar o passado e imaginar o futuro, apresenta-se como possibilidade de pesquisa e explicação da anatomia das relações, processo e estruturas de dominação política e apropriação econômica que articulam as desigualdades e os antagonismos sociais, econômicos, políticos e culturais (IANNI, 1996, p.28).

Entendemos que as reflexões e interpretações feitas por Florestan a respeito da nossa realidade educacional, assim como os seus escritos políticos sobre problemas estruturais da sociedade brasileira, são fundamentais para esta pesquisa, tanto em termos metodológicos quanto de conteúdo.

O DELINEAMENTO DA PESQUISA

Pretendemos inventariar, selecionar e analisar textos de Florestan Fernandes que evidenciaram a preocupação do autor em incluir a educação no rol dos dilemas brasileiros que deveriam ser encarados de frente, recolocando a Educação no patamar de importância que deve ter para um projeto verdadeiro de renovação cultural.

Mesmo não sendo um estudioso da área de educação, Fernandes dedicou vários anos de trabalho e pesquisa científica ao assunto, que culminaram com o seu engajamento na luta em defesa da educação pública, desde a Campanha em Defesa da Escola Pública, desencadeada em 1959, até a sua atuação como deputado federal, na década de 1980.

Sempre atento à importância política do momento histórico que a sociedade brasileira estava vivenciando e à possibilidade concreta de intervenção que se colocava, teve sempre a pretensão de representar os projetos de luta pela democracia que haviam sido deixados para trás, buscando reafirmar o sentido ético-político destas lutas:

se na década de 60 tratou-se de colocar o cidadão no eixo da reflexão pedagógica transformadora, a década de 80 assinalava para tomar como eixo da reflexão e da ação pedagógica a revolução social que está se desencadeando, a qual põe o

operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre – em síntese, os oprimidos – como o sujeito principal do processo educacional (FERNANDES, 1989, p.17).

A obra do autor é extensa e sobre variados temas, mas, como sabemos, a educação, dada a sua importância para um projeto de inovação psicossocial e sociocultural (FERNANDES, 1966, p. 89-90), é um assunto recorrente ao longo de toda ela, o que nos coloca diante de uma tarefa hercúlea.

Assim, considerando a importância tanto de seus estudos, quanto das produções diretamente associadas a sua participação político-social em defesa da educação pública, optamos por concentrar nossos estudos na produção bibliográfica realizada por Fernandes nas décadas de 50/60, período em que o autor esboça a perspectiva de renovação cultural que irá balizar toda a sua trajetória intelectual.

Numa tentativa de aproximação com o nosso objeto de estudo, respeitando o contexto histórico e político no qual estava inserido, com todas as suas peculiaridades, assim como a importância teórica de cada um dos textos selecionados, propomos os seguintes procedimentos de investigação:

1) Revisão de bibliografia sobre o tema, envolvendo o levantamento de trabalhos sobre Florestan Fernandes, sobre o seu pensamento educacional, sua prática, bem como trabalhos sobre os contextos históricos da sua atuação e produção textual.

2) Pesquisa bibliográfica envolvendo o levantamento, a classificação e a análise de conteúdo de textos de Florestan Fernandes sobre educação, segundo o veículo de difusão;

Para a análise e compreensão dos textos selecionados utilizaremos as categorias analíticas do próprio Florestan Fernandes que sejam centrais para a compreensão do desafio educacional brasileiro, como especialmente o conceito de capitalismo dependente, por meio do qual ele desenvolve uma original análise das formas históricas de conjugação entre o arcaico e o moderno na reiteração das desigualdades sociais e educacionais no Brasil e, por consequência, do caráter restrito da democracia no nosso contexto.

Para refletir sobre a sua condição de intelectual militante é fundamental a formulação gramsciana do conceito de intelectual orgânico.

O andamento do trabalho, até o presente momento, nos leva a propor a organização do texto de dissertação em quatro capítulos.

Após uma introdução em que serão apresentadas as motivações que nos levaram ao tema, assim como, ao nosso objeto de pesquisa, desenvolveremos o primeiro capítulo, construído a partir da leitura inspiradora do texto - *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento* - onde o autor estabelece, de forma irretocável, a partir das frustrações causadas em seu espírito, pelos acontecimentos de 1967 e 1968, que “prolongaram e aprofundaram 1964”, qual deverá ser a “causa principal” da sociologia crítica. Nesse capítulo, daremos destaque à

apresentação da sua perspectiva metodológica de conhecimento do objeto. Para Florestan Fernandes, objeto e método estão necessariamente comprometidos entre si, sem que isso implique ignorar a singularidade do objeto.

No segundo capítulo, apresentaremos algumas das produções textuais de Florestan Fernandes sobre a educação, em variados veículos de divulgação, relacionando-as ao contexto histórico em que foram escritas e ao público alvo que pretendiam atingir, com os objetivos de, por um lado, destacar o nítido comprometimento do cientista social em intervir nos significativos momentos políticos de transição da nossa história e, por outro lado, demonstrar que em nosso autor existe uma tensão sempre presente, entre o conhecimento rigoroso e as imposições de natureza prática. Consideramos importante, para o embasamento teórico deste capítulo, o diálogo com autores que se dedicaram a análise crítica de sua obra, como Octavio Ianni (1986; 2004); Miriam Limoeiro Cardoso (2005) e Maria Ângela D'Incao (1987).

No terceiro capítulo, apresentaremos formulações de Fernandes sobre a democratização da educação e sua relação com a democratização da participação política e social, relacionando essa discussão às considerações do autor a respeito do processo de “descolonização” ainda por construir, no Brasil.

Na compreensão do autor, a submissão à condição de economia periférica, primeiro subordinada ao mundo metropolitano, depois sujeita às nações imperialistas, iria conformar um *capitalismo dependente*. Como resultado, absorvemos a ordem social competitiva observada nos países desenvolvidos, mas sob o amparo e o condicionamento de arranjos sociais, econômicos e políticos que refletem a polarização econômica e a herança colonial da nossa sociedade. Esse apego das nossas elites ao passado e essa resistência a qualquer proposição de mudança mais profunda explicam o nosso dilema educacional. O que sempre importou para as nossas elites foi educar seus próprios filhos para dar continuidade ao projeto conservador de sociedade e “deseducar” os filhos da massa, mantendo-os fora da escola ou dentro de uma escola funcional à reprodução de mão de obra qualificada ou semiqualificada, de acordo com os vários graus de desenvolvimento econômico. (FERNANDES, 1995, p.195). Assim, as propostas educacionais da elite para a sociedade brasileira são historicamente inspiradas por concepções liberais, que têm como fronteira a democracia liberal, cujo objetivo é organizar um sistema escolar fundado apenas formalmente em valores democráticos.

Nossa expectativa é que nosso trabalho possa contribuir para destacar as contribuições desse pensamento para o pensamento e a ação em relação ao desafio educacional brasileiro tal como ele ainda se coloca, hoje, para aqueles que lutam pela educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. : tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes*. n: FÁVERO, Osmar (org.). Democracia e educação em Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Eduff/Autores Associados, 2005.

D'INCAO, Maria Ângela (Org.). *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1987.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/EDUSP, 1966.

_____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Zahar Editores, 1975.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. *A educação e a crise do capitalismo real*. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 1993.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo).

HOBSBAWN, Eric. *A falência da democracia*. In: **Folha de S. Paulo**, Caderno Mais!, p.5, 09 set/2001.

IANNI, Octavio. *Florestan Fernandes e a formação da sociologia brasileira*. In: IANNI, OCTAVIO (Org). **Florestan Fernandes**. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais – n. 58, p.7-45).

_____. (Org.). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

SEMERARO, GIOVANNI. *Gramsci e a sociedade civil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NÃO EMUDECE O GESTO NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CORPOREIDADE E DANÇA NOS CURRÍCULOS PENSADOS PRATICADOS

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão

DE ONDE VENHO, COM QUEM VENHO, COMO VEM SE COMPONDO MEU EMBORNAL

Venho de inúmeras *andarilhagens* na educação, como dizia meu querido Paulo Freire, desde criança passando pelas brincadeiras de escolinha em casa até minha formação de professora normalista e pedagoga. Trazendo no meu embornal¹² a experiência de mais de trinta anos na Educação Infantil, na educação destinada a pessoas com deficiências, chamada na época “Especial” (como se todas as práticas educativas não fossem especiais), no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas até chegar/encontrar/descobrir a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Cheguei ao mestrado em educação a partir de questões que me inquietavam quanto a aprendizagem de jovens, adultos e idosos¹³ que retornam a escola, após longo tempo ausentes de um ambiente formal de ensino, como também questões sobre a apropriação, o movimento e o currículo devido a esse público.

Na Escola Municipal José Maria dos Mares Guia (EMJMMG), onde estive nos últimos 14 anos, aprendi uma maneira de pensar, junto com toda a equipe docente e administrativa, de forma democrática, a efetivação de uma educação com vistas à emancipação dos sujeitos. O Mares Guia, como é chamada pela comunidade a EMJMMG está localizada na região norte de Belo Horizonte, tendo em seu entorno moradores que compõem uma população com baixo poder aquisitivo. Ali nascia uma caminhada que me traria ao PPG-EDU/FFP, deixando as belas montanhas de Minas Gerais rumo ao litoral. Fui atraída à FFP, em São Gonçalo – RJ, onde a maioria da população é composta por sujeitos que, como explicitado na apresentação do programa em seu portal¹⁴ “sofrem/vivem a distribuição desigual nos seus postos de trabalho e salários”. É um município em que se manifestam as mesmas marcas do bairro popular do Mares Guia, em BH, sendo a desigualdade “efeito de um processo de desenvolvimento também desigual, combinando modernidade e miséria, que atualiza diferenças acentuadas pelo gênero, etnia” (portal do PPG-EDU/FFP), acentuadas também pelas diferenças geracionais.

¹² Embornal tem uma conotação especial pra mim: remete a um lugar de se guardar lembranças, pensamentos e saudades. “E assim ele vivia. Todos os dias, depois de colocar a comida nas marmitas dos trabalhadores da “turma”, ele as colocava num embornal, dependurava numa vara e carregava nos ombros, linha a fora. Gostava de usar o boné com a aba para trás, de cantarolar e assobiar: “Chegou o general da banda ê ê...” Assim, Luiz, ia cumprir a sua obrigação.” Minha tia “Ção” (ela só aceita ser chamada assim) narrando histórias sobre meu avô Luiz nos anos 30. (Grupo da minha família no Facebook “100 anos da Vovó Jandira”).

¹³ Incluo em todo o texto os estudantes idosos, que são sujeitos de uma faixa etária distinta, que tem um estatuto próprio, definindo entre outros o direito à educação, de forma prioritária (BRASIL, 2003)

¹⁴ Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

Ao fazer estes registros narro minha prática como educadora e ao mesmo tempo vou me narrando. Narro minha vida e meus sonhos de uma sociedade mais justa e igualitária, de uma escola que não só tenha possibilidades de contribuição à emancipação social, intentando a compreensão dos processos que vivenciei, especificamente na EJA, auxiliada pelo *olharsentir*¹⁵ de minha orientadora Inês Barbosa de Oliveira, da equipe pedagógica do PPG-EDU/FFP e do Grupo de Pesquisa Redes de Conhecimentos e Práticas Emancipatórias no Cotidiano Escolar do PROPED/UERJ. Lancei-me em mergulho no cotidiano da EMJMMG, buscando entendimento da *prácticateoriaprática*, objetivando “estudar os modos de *fazerpensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar” (ALVES e OLIVEIRA, 2008, p.15).



Figura 1: Início do Projeto *Let's Dance*/ Apresentação no turno diurno e noturno. Tema: Anos 70. Fonte: A autora, 2004.

Utilizei fotografias de meu arquivo pessoal como parte de minha narrativa. Um arquivo de cuja riqueza só me dei conta (não que o menosprezasse) quando percebi que muito do que queria dizer estava impresso nos gestos e expressões captados ao longo dos anos, através das inumeráveis imagens em álbuns, CDs e nas pastas de meu computador. Fotografias “*tomadas*” (como dito em espanhol) com a intenção de preservar momentos singulares, dos quais me aproprio para externar o que as palavras não dão conta de dizer, que se “constituem textos, indo além de ‘ilustração’ ou ‘comprovação’”, mas são em verdade, uma “possibilidade de escrever” e de “repensar o vivido” (CARVALHO, 2006, p. 21).

A formação teórico–investigativa proposta no PPG–EDU/FFP vem fortalecer política e epistemologicamente o meu compromisso com a educação, como também a possibilidade desta contribuir para a superação dos desafios colocados à democratização social e política da sociedade brasileira.

¹⁵ Utilizo neologismos, junção de palavras para dar conta com maior ênfase do que desejo transmitir.

OS RUMOS DA PESQUISA

Na pesquisa que se inseriu na linha Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas do PPG–EDU/FFP, intentei compreender os processos de tessitura do conhecimento nos/dos/com os cotidianos de uma experiência na EJA, um lócus rico em vivências e entendido como espaço de criação curricular. Investiguei práticas educativas de corporeidade e dança, sem a dicotomia corpo–mente, que buscassem favorecer a saída das carteiras escolares, onde os indivíduos são “encerrados” de modo prejudicial à experimentação de ações que propiciem sua formação ampla e emancipação social, potencializado pela superação das dicotomias modernas. Pretendi encontrar nessas experiências elementos de superação dos traços de uma educação formalista, oferecida como compensatória, onde se elegem conteúdos a serem desenvolvidos nos quais a linguagem corporal dos sujeitos é emudecida, numa cultura de repressão ao movimento e tentativa de adestramento das emoções. Minha questão central vinculou–se à compreensão da possível contribuição para a tessitura do conhecimento, quando da participação sistemática dos sujeitos da EJA em práticas pedagógicas que contemplassem a dança e a expressão corporal.

Para ampliar minha visão pedagógica, a partir da janela do PPG–EDU/FFP, trabalhei em três dimensões complementares, a saber:

- a) investigação: através das percepções dos integrantes do Projeto *Let's Dance*, de membros da comunidade escolar e equipe pedagógica, verificando a construção e formatação dessa experiência de dança e corporeidade na EJA da EMJMMG, da RME–BH, da qual fui participante durante oito anos; buscando identificar sua contribuição, para os processos de tessitura do conhecimento e de autonomia dos sujeitos jovens, adultos e idosos, que retornaram a um ambiente formal de aprendizagem, após anos de exclusão;
- b) reflexão: sobre a construção/efetivação dos currículos propostos e *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) no/do/com o cotidiano escolar da EJA da EMJMMG, juntamente com as noções de corpo, corporeidade, movimento;
- c) investigação: de momentos da história da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil e na RME-BH que contribuam para entendimento do campo.

Para efetivação deste trabalho, desenvolvi esta pesquisa em três fases:

1ª fase – revisão bibliográfica: levantamento de pesquisas acadêmicas, legislação e literatura referentes a Currículo, Cotidiano Escolar e EJA, especificamente que apontassem para a corporeidade e dança, sua inclusão ou não como área de conhecimento e como parte de projetos pedagógicos;

2ª fase – *mergulho* na trajetória cotidiana da EJA da EMJMMG, buscando responder como, quando e os motivos que levaram o coletivo escolar a construir e efetivar por oito anos o Projeto *Let's Dance*;

Alves e Oliveira (2008) me ajudam a entender que realizar um *mergulho* é diferente de apenas observar, por ser um envolvimento dialógico, tendo em vista que a vida cotidiana dos praticantes não se reduz ao observável e organizável formalmente. No *mergulho* do cotidiano há um “intenso processo de relações e de troca de conhecimentos” (p. 10) entre quem pesquisa e os praticantes. Segundo as autoras, uma das possibilidades deste *mergulho* é através da escuta das histórias de vida dos membros da comunidade escolar, buscando entender “alguns dos fios das redes de saberes que levou cada membro [...] a pensar o que pensa e a agir como age” (p. 10).

A imersão foi uma experiência de, como pesquisadora, me ver também diante de minhas próprias possibilidades de *pensarsentir*. Como a memória não pode assegurar que nada passe despercebido, registros foram realizados em um “diário de bordo”¹⁶, utilizado em diferentes momentos, formais ou não.

Isto porque, como pesquisadora do cotidiano, fui aprendendo que este nos indica possibilidades que escapam e não são vistas em um determinado momento. Precisamos assim, guardar com carinho tudo o que vamos entendendo ou criando, mesmo que pareça não ser importante, em determinado momento (TAVEIRA, 2008, p. 121).

Assim, os meus registros anteriores ao início desta pesquisa (cadernos de planos de aula, pastas com arquivos do desenvolvimento de projetos, fotos, *e-mails*, etc.) também são parte de meu embornal, onde estão guardados lembranças e registros potenciais para a pesquisa.

Alves e Oliveira (2008) me ajudam a pensar também na exigência “do pesquisador que se ponha a sentir o mundo e não só olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe”, pois “não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas dos cotidianos senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nelas” (p.18).

A partir do *mergulho* no/do/com o cotidiano busquei compreender como se deu a construção/desenvolvimento e efetivação do Projeto *Let's Dance*, a utilização do tempo e dos espaços na escola, os registros realizados pelos envolvidos e as avaliações, intentando “compreender como cotidianamente são enredados os conhecimentos e realizados os currículos” (ALVES; OLIVEIRA, 2008, p. 11), como foram encontradas soluções locais pelos membros da equipe pedagógica e da comunidade escolar.

Assim, além da leitura dos diversos registros e documentos escolares resgatei também memórias das experiências no Mares Guia com alguns dos membros da comunidade escolar, que se tornaram protagonistas desta pesquisa (FERRAÇO, 2003) ao visitar a escola. No Diário de Bordo incluí também conversas realizadas em uma rede social e por *e-mails*. Süssekind (2012) me ajuda a entender a conversa como “tessitura de fios de conhecimentos, sendo assim, sempreafiada e desafiadora” (p. 21). Abandonei perguntas fechadas para não trazer limites excessivos

¹⁶ Diário de bordo é um instrumento utilizado na navegação para registro dos acontecimentos. Foi um instrumento que utilizei como registro das minhas “viagens” e *mergulhos*.

às falas dos entrevistados (as) e busquei dar atenção a todos os fatos *relatadosrememorados* do cotidiano que puderam trazer mais clareza quanto à possibilidade de entendimento do processo¹⁷.

3ª fase – redação da dissertação: narro o percurso da investigação, tentando efetivar “a superação da descrição impessoal e formalista preconizada e praticada pelo paradigma hegemônico” (OLIVEIRA, 2012, p.87). Para a apresentação da pesquisa nos/dos/com os cotidianos e os seus resultados, vou valorizando os “modos escriturísticos próprios da literatura” (p.88) e com a autora, a partir de Certeau (1994), vou buscando narrar a vida e “literaturizar a ciência”. Tendo em vista que os limites e as impossibilidades da descrição neutra e objetiva dos fenômenos sociais não contemplam este tipo de pesquisa, (PAIS, 2003 *apud* OLIVEIRA, 2012), pois a Sociologia do Cotidiano (da narratividade) não se efetiva de maneira neutra.

Assim, com as valiosas companhias de Boaventura de Sousa Santos, Inês Barbosa de Oliveira, Michel de Certeau, Miguel Arroyo, Rosa Malena de Carvalho, Izabel Azevedo Marques e Paulo Freire fui esmiuçando o cotidiano escolar como *espaçotempo* privilegiado de produção da existência e de conhecimentos, de crenças e valores, compondo meu embornal, que está sempre incompleto e com possibilidades de novas agregações.

O encanto de utilizar neologismos, principalmente pela justaposição de palavras, para dar conta de expressar as sensações e pensamentos neste processo foi uma descoberta ao longo de minhas leituras.

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra *sentirpensador* para definir a linguagem que diz a verdade (GALEANO, 1995, p.119 *apud* CARVALHO, 2006, p.19).

A partir de meu *sentirpensar*, de registros, descobertas, desvelamentos e tessituras realizadas nos caminhos da pesquisa, estive bordando e tecendo novos fios, fazendo e desfazendo laçadas e nós nesta composição, que está estruturada como específico seguir.

“De onde venho, com venho, como vem sendo composto meu embornal” é o título da introdução do texto que retrata um pouco do lugar de onde parte minha fala. Apresento a escola onde descobri/encontrei a EJA e onde surgiu a paixão pela modalidade, o cotidiano onde se efetivou o Projeto *Let's Dance*.

O primeiro capítulo tem o título “O cotidiano do Mares Guia e algumas práticas curriculares emancipatórias na educação de jovens e adultos e idosos”. Nesse capítulo faço a contextualização mais detalhada da EMJMMG, suas ações educacionais, os muitos projetos pedagógicos

¹⁷ Retornei à EMJMMG para reencontro dos protagonistas da pesquisa, os participantes do Projeto *Let's Dance*, a partir das orientações da Banca de Qualificação. No entanto, a equipe pedagógica e o cotidiano se constituiu se modificou. Algumas restrições foram postas ao *mergulho*.

desenvolvidos, a longa duração de alguns desses, ao mesmo tempo traçando o perfil dos profissionais, retratando sua atuação no cotidiano do ensino noturno, e como também era a participação dos jovens adultos e idosos nas atividades propostas que extrapolavam as salas de aula e os muros da escola.

No segundo capítulo, com o título “A impossibilidade de silenciar as falas do corpo: movimento, dança e corporeidade na EJA”, abordo o movimento como moeda de troca, a expressão corporal, a dança na escola, a corporeidade e a legislação educacional, pertinente ao tema. Apresento alguns conceitos de corpo, a visão dualista hegemônica, o corpo como fenômeno sócio-histórico, suas punições e a visão panóptica foucaultiana. Intento identificar a superação de uma forma natural com o qual nos acostumamos a caracterizar o corpo, em todos os momentos e espaços, especificamente a escola.

A inserção da dança nos currículos da EJA, de maneira efetiva, aponta para uma possibilidade de diálogo com a história dos sujeitos e a arte, que propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, caracterizando um modo particular de dar sentido às experiências. Segundo Bertazzo (2004) corpo, emoção e a integração contribuem para a aprendizagem e Marques (2007) reforça que a dança é “forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social” (p.24).

Reconhecida como linguagem e patrimônio sociocultural, a dança pode apresentar-se como possibilidade de “múltiplas oportunidades educativas” (CARVALHO, 2011, p.38). No entanto, maneira dual de identificar os indivíduos, a dicotomia corpo-mente presente na escola, aponta para as raízes do pensamento segmentador e discriminante, pois

Nossa escola formal está fundada em valores que há séculos tem valorizado o conhecimento analítico, descritivo e linear, em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corporal, intuitivo. Já em 1978, Ana Mae Barbosa apontava para a divisão entre trabalho manual e o intelectual, instaurada no país, desde os primórdios da colonização como uma das causas do *status* secundário (às vezes inexistente) da arte no currículo escolar brasileiro. A arte, frequentemente associada ao trabalho manual, foi também associada à condição de “escrava” (MARQUES, 2007, p.18).

Neste aspecto, a dança que trabalha primordialmente com o corpo, mas não distante da mente, está há séculos “presa nos porões e escondida nas senzalas”, foi excluída do “convívio de outras disciplinas na escola, ou então, foi atrelada ao tronco e chicoteada, até convencer ‘o feitor’ de sua ‘inocência’”. A dança ainda aparece como uma desconhecida da/para/na a escola que fica temerosa das propostas “que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores”, no entanto, “imprevisíveis e indeterminados” (BARBOSA, 1998 apud MARQUES, 2007, p. 18). Assim, “dançar na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos é considerar o ser humano em suas dimensões completas e complexas”, pois “o fazer artístico em dança deve observar a experimentação do

aluno sobre seus próprios movimentos, resgatando as expressões oriundas desses” (SEE/RJ, 2006, p.69).

No Brasil é natural dançar em espaços sociais privados ou públicos. Rompendo o paradigma do dualismo corpo-mente trazer esse conteúdo para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas que carregam o preconceito de estar recuperando o tempo perdido – a visão compensatória e supletiva, altamente discriminante da modalidade- é também desafiador. Isto é, assumir a educação de seres corpóreos e deixar de lado o cognitivismo e intelectualismo abstrato que vêm dominando os currículos e a cultura escolar nas últimas décadas é abandonar a ideia reducionista de que a função docente é somente a de instruir as mentes. Segundo Arroyo (2004) “nem ensinamos espíritos, nem educamos anjos” (p.132).

Quanto ao capítulo terceiro da dissertação, dedico-me a apresentar parte da história da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil. Faço recortes desta história na/da RME- BH e da EMJMMG. Registro fatos sobre o reconhecimento da EJA, enquanto modalidade educativa, a legislação, o currículo e sua formalização. Assim, intitulo o capítulo de “Educação de Jovens e Adultos – percursos e percalços”.

A partir do entendimento da EJA como um *lócus* de produção de conhecimento, que se mostra carente de atenção para efetivação de uma educação de qualidade, como forma do pagamento de uma dívida social para seu público, fica claro que a modalidade e o ensino noturno não são sinônimos. A EJA é caracterizada pelas especificidades do seu público e não pelo seu horário de funcionamento. Em sua essência a EJA constitui uma história de luta por direitos, dada a sua especificidade.

Historicamente, um dos grandes problemas que atinge os currículos e práticas da EJA, segundo Oliveira (2007), é a inadequação das propostas pedagógicas, tendenciosamente compensatórias, visto que seus sujeitos não se escolarizaram no “tempo devido”. Tais propostas apontam, segundo a autora, para a fragmentação do conhecimento e para a organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Os sujeitos praticantes do currículo, assim denominados por Certeau (1994), aqueles que atuam no cotidiano escolar, tecem redes de sujeitos e de conhecimentos, efetivando currículos a partir do diálogo entre textos curriculares e o elaborado por eles coletivamente. Assim, Oliveira (2007) afirma que “uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e escolas/classes (p.93)”.

Um dos olhares sobre o público da EJA define-o como sujeitos de direitos, pessoas privadas dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir (ARROYO, 2005). Demonstram, em relação às crianças, diferentes habilidades, dificuldades e outros instrumentos mentais de

censura e julgamento, que fazem alguns aceitarem estar “encerrados” em suas carteiras escolares e nos locais que lhes são permitidos/autorizados na escola. Com base na epistemologia da complexidade de Morin (2002), vale pensar em como estes indivíduos são conduzidos a formas de conhecer, pensar e agir.

O último capítulo da dissertação tem o título “Projeto *Let’s Dance*: uma experiência de dançar cotidianamente na EJA”. Nele abordo esta experiência que se efetivou por oito anos, recebeu reconhecimento SMED-BH, (prêmio Paulo Freire) e reconhecimento nacional (Selo Escolas Solidárias) e de onde surgiram questões para esta pesquisa.

Finalmente... mas nem pensando em colocar um ponto final na discussão, registro algumas conclusões e vou seguindo em minhas *andarilhagens*, tecendo ideias, pensamentos, histórias de vida, ciente de que ainda há um caminho que vai se *desvelando desconstruindo construindo* a cada passo e que me instiga a mais buscas sobre o tema.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Let’s Dance* foi uma prática formatada pelos praticantes da EJA da EMJMMG, após participarem de um evento na escola em 2004, onde utilizaram a expressão corporal para transmitir uma mensagem no Dia Internacional da Mulher e que permaneceu ativo até 2012, com a participação de estudantes inicialmente somente da EJA e depois, de forma intergeracional, também com crianças e adolescentes dos turnos diurnos.

Algumas alunas fizeram parte do Projeto *Let’s Dance* durante os oito anos de sua efetivação e retornaram à escola após serem certificadas. Também membros da comunidade se matricularam e permaneceram por longos períodos. Elegeram assim, o que desejavam aprender da/na/com a escola.

A participação das excursões a espaços culturais, para assistir espetáculos, visitar exposições e ter contato com companhias de dança eram também objetivos do projeto. Neste aspecto, verifica-se um conjunto de aprendizados que estes jovens, adultos e idosos escolheram e que respondiam aos seus anseios, levando a considerar que o reconhecimento da corporeidade e seus efeitos sociais além dos emocionais, favorecem de maneira positiva o estar na escola e a apropriação de outros espaços de aprendizagem e formação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.): **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

Processos Formativos e Desigualdades Sociais: A produção do PPGedu no II Seminário de Estudos e Pesquisas. Faculdade de Formação de Professores (FFP)/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 2014

BERTAZZO, Ivaldo. **Programa Ação e Cidadania**. Rio de Janeiro: TV Globo, 2004.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental do MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC, 1997.

_____. Lei nº 10.639, 2003. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 2003.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Niterói: UFF, 2012.

_____. **Corporeidade e Cotidianidade**: interfaces na formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CERTEAU, Michel de: **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: Fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**: Dossiê: Educação de jovens e adultos: novos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas, Curitiba, v. 29, p.83-100, 2007.

_____. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Estadual de Educação. **Documento de Reorientação Curricular Para EJA**. 2006.

SÜSSEKIND, *Maria Luiza*. O ineditismo dos estudos nos/dos/com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. *Revista Científica e-curriculum*. São Paulo, v.8 n.2. agosto/ 2012 . Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10987/8107>>. Acesso em: 30 set. 2014.

TAVEIRA, Eleonora Barreto. A pesquisa dos/nos/com os cotidianos e suas múltiplas possibilidades de apresentação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes.3.ed. Petrópolis: Dp Et Alii, 2008. p.119-139. (Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).

INVESTIGANDO PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE AGENTES AUXILIARES DE UMA CRECHE NO RIO DE JANEIRO

Lilian dos Santos Ferreira

RESUMO

Na Educação Infantil, em especial no trabalho em creches, percebe-se a inserção de profissionais que muitas vezes não possuem a formação exigida para trabalhar com crianças de 0 a 5 anos. Estes sujeitos, que são principalmente mulheres, aprendem através de suas experiências práticas, sem necessariamente ter acesso aos fundamentos práticos e teóricos exigidos e necessários para embasar o trabalho que desenvolvem com as crianças, visto que não lhes são exigidos, institucionalmente, a formação específica para atuação com crianças pequenas, reiterando, muitas vezes, a compreensão de que só “amor” e o sentimento de maternagem seriam suficientes para o trabalho na creche. Assim, a pesquisa em tela intenciona investigar processos identitários das agentes auxiliares de uma creche pública de periferia urbana, buscando compreender questões centrais da política de formação de profissionais de EI na cidade do Rio de Janeiro, a constituição da formação dessas profissionais e como elas se sentem diante dos desafios que enfrentam quando lhes é exigido autonomia no trabalho pedagógico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho participativo que objetiva compreender a formação das AAC, os aspectos da constituição de seu percurso profissional na área da Educação Infantil, bem como problematizar a função/formação das agentes no cotidiano do seu trabalho.

Palavras-chave: Agentes Auxiliares de Creche. Educação Infantil. Processos Formativos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é constituído por algumas questões da pesquisa que venho desenvolvendo no mestrado em Educação pela Faculdade de Formação de Professores, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

A partir da minha assunção como *professora-pesquisadora* (FREIRE, 1999, ALVES, 2001), me desloco na direção de uma prática reflexiva, percebendo a importância da investigação sobre o meu fazer docente, me dispondo a observar e repensar as questões que me cercam e que atravessam o meu cotidiano como professora da infância(s).

Neste sentido, proponho neste texto uma discussão sobre as questões que envolvem o meu texto dissertação, ressaltando a meu processo contínuo enquanto professora das infâncias, os percursos da minha pesquisa, bem como a metodologia que utilizo no meu estudo,

APRESENTANDO CAMINHOS DA PESQUISA

Ao iniciar o trabalho como professora de Educação Infantil, pude perceber por meio desse trabalho e de diálogos frequentes entre o grupo da creche que atuo, a partir dos enfrentamentos

vivenciados no saber-fazer pedagógico, na relação profissional e com os responsáveis pela criança, bem como na relação entre os profissionais da creche, leia-se professoras e agentes, a importância de uma investigação mais aprofundada sobre os processos identitários Agentes Auxiliares de Creche da unidade. E por isso, levanto algumas questões que considero importante para nortear a pesquisa. São elas:

- 1- Quem são os/as agentes Auxiliares de Creche? Qual o seu perfil profissional?
- 2- Como elas se constituem como profissionais de Educação infantil?
- 3- Quais os principais desafios e tensões vividos pelas AAC no cotidiano do trabalho da Creche?
- 4 – Quais os interesses em disputa presentes nas ações da Prefeitura do Rio de Janeiro ao priorizar a contratação de Agentes Auxiliares de Creche, e quais as suas concepções formativas?

Ao considerar a importância de aprofundamento das concepções de Educação Infantil e do trabalho desenvolvido pelas profissionais que estão envolvidas dentro deste processo, o trabalho dissertativo deverá ter como recorte, a pesquisa com o/as agentes de auxiliares de Educação Infantil, que atuam na creche municipal situada na favela do Jacarezinho. Neste momento, prefiro não utilizar o nome da instituição na qual venho desenvolvendo a pesquisa, assim sendo, chamarei a creche de *Espaço infância*. Não há nenhuma justificativa para a utilização desse nome, a não ser a reiteração das dificuldades e burocracias previstas no trabalho de investigação de nosso próprio trabalho, além, claro, dos processos inerentes de implicação e subjetividade presentes no desafio de realizar uma investigação de cunho participante.

OBJETIVOS DA PESQUISA

GERAL

Investigar os processos identitários de Agentes Auxiliares de uma Creche pública de periferia urbana, buscando compreender questões norteadoras da política de formação de profissionais de Educação infantil na cidade do Rio de Janeiro.

ESPECÍFICOS

- Pesquisar os percursos da Educação Infantil no Rio de Janeiro pós LDB/96;
- Compreender, a partir das narrativas de formação de oito (8) profissionais de uma creche pública de periferia urbana, aspectos constitutivos de sua trajetória profissional na área da Educação Infantil;
- Contribuir para o fortalecimento de uma política de formação de profissionais de creche que leve em consideração os percursos formativos das Agentes Auxiliares de Creches.

Para a realização desta pesquisa, no que diz respeito a seu caminho metodológico de cunho qualitativo, a qual procurou que tenha como parâmetro uma discursividade polifônica, com privilégio à *escuta sensível* (BARBIER, 1992), além de outros procedimentos metodológicos, tais como entrevistas de aprofundamento. Acredito que a *escuta* é diferente de ouvir tendo em vista que ouvir, a meu ver, confere uma função fisiológica ao ouvido, sendo que escutar me remete a um momento cuidadoso e de responsabilidade, que traz consigo o respeito, atenção e porque não dizer afeto a quem se permite escutar. Escutar o outro intenciona voltar-se para o outro, tentar compreender suas lógicas e modos de representação da realidade que o cerca, atravessa. Escutar nos exige uma reflexividade compreensiva do outro, isto é, tentar compreendê-lo em seu contexto histórico e cultural (MELRO, 2013).

Sendo assim, o desafio epistêmico e político de escutar o outro, não é somente ouvir o que os sujeitos desta pesquisa têm para contar, mas sim compreender algumas questões importantes para a pesquisa. Neste sentido, acredito que a pesquisa é caracterizada como uma produção coletiva, em existem relações de saber/saberes configuradas pelos participantes da investigação.

Minayo (2001, p.21) afirma que a pesquisa possui um nível da realidade que não pode ser quantificado, deste modo, pretendo, então, desenvolver uma pesquisa qualitativa, em que buscarei compreender alguns dos processos identitários e formativos das/o agentes auxiliares de educação as de educação infantil de uma creche do Jacarezinho.

Para essa pesquisa, utilizarei alguns aspectos destacados por Freitas (2003) e que se fazem necessário para compreender a pesquisa qualitativa. A autora afirma que a fonte de dados é o próprio contexto, mesmo que se focalize uma realidade parcial, pode-se ter uma noção de totalidade da realidade. Ela também propõe a possibilidade de conhecer os participantes da pesquisa e, por meio deles, é possível compreender o contexto.

Freitas (2003) entende que as questões que norteiam a investigação não são construídas, mas sim, orientadas através da busca pela compreensão da complexidade do fenômeno o qual se pretende estudar. Partindo deste princípio, não se cria uma situação para que haja a pesquisa, mas ela começa a partir de um acontecimento em seu desenvolvimento. A autora afirma, ao se referir à coleta de dados na pesquisa qualitativa, que a mesma deve envolver a compreensão dos fenômenos estudados, sendo consideradas as inter-relações entre o individual e o social.

No que diz respeito ao pesquisador/a, Freitas (2003) acredita que é um dos principais instrumentos da pesquisa, pois é parte integrante, e, também, ele/ela parte de suas compreensões a construídas do lugar de onde ele se encontra. o/a pesquisador/a também é impelido a busca de transformações, pois, ao investigar, o/a pesquisador/a pode reconstruir a sua história e do sujeitos com os quais trabalha, numa perspectiva de autoformação.

A autora considera não ser critério de busca de uma pesquisa o conhecimento preciso, porém o envolvimento e participação daqueles que estão envolvidos no processo investigativo, ou seja, o investigador e o investigado. E é nesta relação que é possível refletir sobre a pesquisa e o processo

que está conferido a ela. Assim sendo, busco com este trabalho um diálogo que me permita a articulação entre os sujeitos da pesquisa a qual proponho, possibilitando um diálogo e respostas relacionadas às questões que norteiam esta investigação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na elaboração desse trabalho, estão sendo utilizados três procedimentos metodológicos:

- Levantamento documental;
- Pesquisa bibliográfica;
- Entrevistas compreensivas.

Neste primeiro momento, destaco como ponto de partida uma breve discussão sobre o conceito de entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013) que me auxiliará nortear o desenvolvimento do trabalho que aqui proponho.

A entrevista compreensiva é fundamentada na análise compreensiva do discurso, configurando-se como uma abordagem metodológica, concebida pelo sociólogo francês Jean-Claude Kaufmann. Tal abordagem propõe um processo inverso na maneira de construir o objeto de estudo. A entrevista compreensiva mostra-se como uma ruptura progressiva e relativa com o senso-comum a partir de um processo que circunda entre a compreensão, a escuta atenta, o distanciamento do pesquisador e a análise crítica.

Para Kaufmann (2013), a entrevista compreensiva não se limita apenas a colher informações sobre uma dada realidade. O entrevistado, ao se comprometer e se implicar ao longo da entrevista, pode desenvolver intenso e profundo trabalho de reflexão sobre si mesmo para construir sua própria identidade, assim como a realidade social a qual está inserido.

Neste sentido, Kaufmann (2013) afirma que o informante/o entrevistado/a é levado a sentir-se o centro da conversa sem depender do conteúdo de uma opinião que é dada, até porque a entrevista não é pensada como um interrogatório de perguntas fechadas, e o/a entrevistado/a por possui um saber, uma história particular, que(ainda) o/a entrevistador/a desconhece, mas que buscará conhecer e registrar na medida em que souber orientar a conversa segundo os objetivos da pesquisa.

Na constituição da análise dos discursos, é que a entrevista compreensiva, configura-se como uma sociologia de processo, permitindo assim, ao pesquisador, instaurar-se como um “artesão intelectual” (MILLS, apud KAUFMANN, 2013) no movimento de (re) construção do seu objeto de estudo.

É por meio da compreensão da rede de singularidades sinalizadas, no campo de pesquisa, que o pesquisador pode construir sua teoria singular sobre o seu objeto de estudo, delimitando-o melhor, fazendo desvios, novas arquiteturas no desenho sempre aberto de uma pesquisa qualitativa.

Na entrevista compreensiva, as hipóteses são construídas no processo de escuta das entrevistas, tendo como fio norteador os núcleos de significados surgem a partir das falas dos sujeitos. Sendo assim, essa entrevista enfoca a palavra como um sistema de rede que expressa às valorações dos homens, em sua construção singular de intersubjetividades com o outro, na imersão cultural e social.

De acordo com Dubar (2005) existem duas identidades, sendo uma distinta da outra, são elas: a identidade individual e a coletiva. O autor acredita que a identidade individual constituída a partir de uma perspectiva interna do sujeito, enquanto a identidade coletiva é desenvolvida por meio das relações externas entre o indivíduo constituindo a relação de sujeito/sociedade. O autor afirma que a identidade não é algo posto ou dado, mas construído, reconstruído, estabelecido por meio de uma relação dinâmica. A definição de identidade mostra-se dificultosa em delimitar de uma forma única, tendo em vista a identidade é criada com base na realidade.

A identidade profissional constitui-se com base nas atribuições das identidades somadas ao longo da vida de cada sujeito, desde a infância até mesmo na escolha da carreira profissional. A escola e instituições de educação infantil neste processo representará um dos principais meios para a construção e reconstrução da identidade.

Conforme Dubar (2005, p.150), a identidade profissional é uma: “[...] construção pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de seus desejos [...]”, sendo constituída assim, com base em suas identificações criadas na profissão e através dela. Percebe-se que a formação da identidade profissional não é concebida como finda, acabada, tendo em vista que ela se modifica ao longo da vida sendo, desta forma, um processo de socialização, de maneira individual e coletiva.

Historicamente, a profissionalização das docentes perpetuou-se pelos aspectos assistencialistas, principalmente, e recentemente, pelo tripé do cuidar, educar e brincar. Assis (2009) destaca que essas mulheres que trabalhavam com as crianças e se dedicavam ao atendimento das mesmas receberam, de acordo com os lugares, distintas denominações, sendo, muitas das vezes, mulheres sem formação, com salários baixos, contribuindo para a relação conflituosa entre o cuidar e o educar. O que é estabelecido entre quem cuida, e quem educa, estabelecem discussões desta categoria profissional, configurando-se uma das principais dicotomias da educação infantil, já que por esse prisma de lógica aconteceu a separação das funções das profissionais.

De acordo com Assis (2009, p. 46), surge com esta divisão de tarefas: “[...] o auxiliar que cuida e o professor que educa”. Assim, sendo, estas características aparecem intrinsecamente no ideário das mulheres que atuam com as crianças pequenas nas instituições de educação infantil no país. Assis (2009) evidencia também que a partir desta linha de pensamento, os sujeitos que atuam nesta categoria, muitos momentos, não se percebem como tendo uma função profissional, já que o trabalho se assemelha ao espaço privado e a função materna.

A profissionalização e mesmo identidade das professoras da educação infantil se constituiu, e está ainda, em processo de construção e desconstruções, sendo permeadas por particularidades e concepções relacionadas à educação destinadas às crianças de zero a cinco anos nos dias atuais.

Inúmeras são as questões que atravessam as identidades docentes nos espaços formativos da Educação Infantil, me possibilitando construir novos caminhos para a minha profissão. Do ponto de vista conceitual, Tardif e Raymond (2000) me auxiliam na compreensão deste processo, ao afirmar que:

(...) pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das Universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.. (p.215).

As identidades dos sujeitos assim como os saberes são constituídos em diversos espaços e trajetórias de suas vidas. Assim sendo, minha ação profissional está atravessada pelas experiências construídas ao longo da minha vida.

Ao pensar sobre as suas ações, bem como a percepção de suas práticas, a visão de educação compõe a identidade de maneira indissociável, ao lado das atribuições construídas pela sociedade para as mulheres e as professoras da educação infantil, que foram sendo, como explicita Louro (2008), reconstruídas, transformadas, aceitas, adaptadas ou rejeitadas ao longo dos anos.

CONSIDERAÇÕES

As pesquisas e estudos sobre a identidade profissional docente na educação infantil são recentes, pois historicamente essa profissão foi pensada para mulheres, com funções e características relacionadas ao ser e ao fazer feminino. Portanto criados estereótipos do magistério, principalmente as responsáveis pelas crianças menores, não sendo valorizadas, desta maneira, as práticas desenvolvidas por estas docentes.

Vê-se a relação entre a identidade ao ser e ao fazer da mulher, da mãe, da esposa, das “donas de casa”, papéis construídos histórico e socialmente ao longo da história, regidos pela lógica estereotipada da profissão docente, especialmente a docência na educação Infantil, como sendo algo feminino, e juntamente com estes atributos designadas as docentes, o ser como possibilidade de (auto)transformação foram sendo ressignificados.

A forma de se compreender e pensar a criança, a infância, o ensino, as práticas, as significações atribuídas à educação infantil, configuram-se de maneira para estas docentes desta etapa da educação, assim como o fazer, suas ações, concepções, e o ser, visão de educação, reflexão sobre suas práticas, definição, entre outras características que compõe a identidade profissional de forma indissociável foram e estão sendo transformadas.

As concepções de educação das profissionais de educação infantil, seus interesses e motivações, são algumas das características que compõe a construção da identidade profissional e contribui ainda para a construção da identidade pessoal.

Ao pensar sobre o trabalho docente como uma profissão dinâmica e atravessada por dificuldades, no qual o processo de reflexão e criticidade são relacionados à consciência do fazer pedagógico desenvolvido e as contribuições no trabalho docente e que, desta maneira ocorrem de maneira indissociável, assim como as funções desempenhadas não são fixas e rígidas, mostrando-se flexíveis conforme as necessidades do processo educacional da Educação Infantil.

Assim sendo, este trabalho, ainda em desenvolvimento, caracteriza-se por (re)pensar na profissão docente frente às questões identitárias da agentes auxiliares de creche, permitindo desta maneira pensar e desnaturalizar o lugar que elas ocupam na educação e suas percepções enquanto profissionais docentes.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar... em busca da profissionalização do educador da educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: da condição de direito a condição de qualidade no atendimento**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: **Revista da Anped**, Caxambu, 1992.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Alves, Nilda. e Oliveira, Inês Barbosa. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T; SOUZA, S.J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo.** Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: **PRIORE**, Mary Del (Org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2008.

MELRO, Renata. **Percurso de uma investigação com crianças: o que as vozes infantis têm a nos ensinar?**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013.

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade.** São Paulo, Ano XXI nº73, Dezembro, 2000.

PISTAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM RIO BONITO

Luma Balbi de Figueiredo e Cordeiro

RESUMO

Este artigo faz parte da pesquisa em andamento “Cartografando gestos escolares de surdos em Rio Bonito: entre o Maior e o menor da educação”, trata das tensões entre as Histórias e Políticas da Educação de Surdos e as histórias escolares de quatro pessoas surdas de Rio Bonito, município localizado na Região das Baixadas Litorâneas do Rio de Janeiro. Nesse município, até 2007, funcionava uma escola especial para alunos surdos que foi fechada com a emergência no início dos anos 2000 no Brasil das chamadas políticas inclusivas que concluíram na implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Com o fechamento da escola os alunos foram transferidos para uma escola regular que funciona até hoje. Gilles Deleuze e Félix Guattari nos apresentam o conceito de *literatura menor*, como dispositivo para estudar a obra de Franz Kafka. Minha tentativa aqui é a de promover um deslocamento: usar esse conceito, operando com a noção de *histórias menores*, como dispositivo para pensarmos histórias escolares dos surdos como histórias de resistências às formas em que hegemonicamente vêm sendo inventados e em decorrência desta invenção, quais políticas educacionais vêm sendo promovidas para a escolarização deles em Rio Bonito. Com o objetivo *de dar a ver e dizer* acompanharemos o processo de narração *cartografando* as trajetórias escolares *com* quatro surdos de Rio Bonito.

Palavras-Chave: Surdez. Histórias escolares. Diferença. Inclusão escolar.

ENTRANDO NO CAMPO PROBLEMÁTICO

Histórica e politicamente a surdez vem sendo narrada pelos ouvintes e entendida como uma falta, uma deficiência, uma falha que deve ser completada a partir da normalização do corpo surdo principalmente através dos dispositivos escolares. A pergunta que provocou esta pesquisa gerou-se ao tentar entender os efeitos desta transferência na vida dos sujeitos que, supostamente, foram seus principais protagonistas: os alunos surdos.

Maura Corcini diz que *a surdez é uma invenção* (2006) que se dá exatamente no campo da produção dos sentidos. Entende a surdez como um traço cultural o que não significa retirá-la do corpo, mas que a invenção se dá a partir dos sentidos políticos que criamos: a surdez pode ser inventada apenas como condição de deficiência a partir da qual o sujeito não ouve e por isso necessita certa escolarização-medicalizada que o complete, ou, pode ser inventada como uma *experiência visual* (Skliar, 1998) onde outras formas linguísticas se desenvolvem e se potenciam.

Maura Corcini Lopes (2011, p. 8) atenta para o fato que todas essas narrativas sobre a surdez, foram e estão sendo forjadas a partir de conhecimentos e interpretações culturais. Tudo que afirmamos a respeito da surdez está alojado dentro de campos de sentidos produzidos culturalmente, e assim produzimos, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico, o comum entre outros. Qualquer escolha será feita partindo de interpretações e representações que

construímos, partindo de um conjunto de justificativas escolhidas para sustentar as formas de entender o que somos o que podemos nos tornar e o que o outro é.

Quando pensamos no sujeito surdo muitas questões vem à tona. Como é viver sem ouvir? Como se sente num mundo ouvinte? O que pensa? Como consegue interagir, se comunicar? Geralmente essas perguntas vêm acompanhadas de estereótipos, o surdo é visto como incapaz de se desenvolver em alguns aspectos, que o tornaria incapaz de viver “normalmente” segundo a lógica ouvinte.

Podemos dizer que a surdez constitui uma diferença. É também uma experiência, uma *experiência visual* (SKLIAR, 1997) e também uma *invenção* (LOPES, 2011). Há um conjunto de estratégias sócio-culturais de representação acerca dos outros, sobre os outros, que fazem com que barreiras sejam levantadas entre o *eles* e o *nós*.

Para além do sujeito, a surdez é constituída culturalmente a partir de diversas narrativas, de diferentes campos discursivos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos etc. por isso é uma invenção. O que a inventa são os sentidos construídos em torno dela (LOPES, 2011, p.8).

Esta pesquisa começou em outubro de 2012, ao preparar meu pré projeto para entrada no mestrado. Porém as perguntas que me levaram a esse campo problemático começaram a surgir nos meus primeiros encontros com Tarcisio meu professor – surdo - de Libras.

Falar do encontro com os sujeitos dessa pesquisa implica primeiramente em pensar como o Tarcisio me convidou a pensar gestos que não eram previstos a priori. Ele me guiou por esse processo e me permitiu pensar e encontrar com os outros sujeitos, Felipe, Wallace e Filipe.

Nesta pesquisa me permito a pensar a escola especial e a escola inclusiva na visão dos sujeitos que passaram por esses dois espaços. Os surdos de Rio Bonito que fazem essa pesquisa comigo me levaram a lugares que a principio eram impensados.

Este movimento me leva a pensar a surdez e a educação de surdos junto com eles, falar com e não sobre. Sem comparações, suposições, apenas mostrando, “dando a ver”.

Neste sentido, se a surdez é uma invenção de sentidos, essa invenção traz como efeito a produção de espaços escolares e educacionais para os sujeitos que encarnam essa invenção. Qual é a História da Educação dos Surdos? Qual o marco Jurídico que a regulamenta?

Aqui, para este trabalho, é importante entender também como o surdo é narrado nas políticas públicas contemporâneas. Essas políticas são consideradas dispositivos que dão a ver e falar a História maior da educação de surdos.

Assim, esta pesquisa se movimenta por algumas perguntas que futuramente serão materializadas em gestos ao longo da pesquisa em andamento: O que há entre a História (Maior) da Educação de Surdos de Rio Bonito e as histórias (menores) escolares dos sujeitos surdos de Rio Bonito? Quais tensões, encontros, estranhamentos?

Neste sentido o objetivo da pesquisa é Contar (com os próprios sujeitos surdos) as trajetórias escolares: de que forma as histórias “menores” (Deleuze e Guattari, 1977) dos alunos surdos foram traçadas dentro de uma História Maior. Não se trata de comparar, de opor e nem de fazer coincidir. Trata-se apenas de *tensionar e de afirmar* outras possibilidades de ser, estar no mundo.

METODOLOGIA

A cartografia, que foi a opção metodológica escolhida para esse trabalho, segundo Kastrup “é um método proposto por G. Deleuze e F. Guattari e que vem sendo utilizado em pesquisas de campo voltadas para o estudo da subjetividade”. (2007, p. 15). A cartografia consiste, inicialmente, em acompanhar os processos que compõem um campo social, que é a realidade, em contínuo arranjo e desarranjo. “A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra” (BARROS; KASTRUP, 2012, p.73).

Assim a cartografia seria como um caminho errante, que se oferece como trilha para acessar *aquilo que força a pensar*, dando ao pesquisador, a possibilidade de acompanhar aquilo que não se curva à representação. Este método nos convoca (pesquisadores) a um árduo exercício cognitivo – uma vez que, estando voltados para os traçados de um campo problemático, necessitamos de uma cognição muito mais capaz de inventar o mundo do que simplesmente reconhecê-lo.

Deleuze e Guattari designam sua Introdução como Rizoma. A cartografia surge como um princípio do rizoma que mostra, no pensamento, sua potência: princípio “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (Deleuze e Guattari, 1995, p.21).

Na “Introdução” a “Mil platôs” Deleuze e Guattari elaboraram uma concepção de rizoma fazendo amarrações com a cartografia. Esse modelo inspirado numa “metáfora botânica” é ali representado como que atua a partir de princípios diferentes daquele *unitário, vertical, estrutural e disciplinar* que conduz o modelo de funcionamento característico da formação “árvore-raiz”.

Já o rizoma se estende e se desdobra numa direção horizontal, de forma acêntrica, indefinida e não hierarquizada, sempre aberto a multiplicidade, de interpretações e ações, apontando à formação de raiz da batata, da grama e da erva daninha. Ele é formado por dimensões ou direções variáveis, além de constituir multiplicidades lineares ao mesmo tempo ele é construído por várias linhas que vão se cruzando, formando uma rede móvel, que conecta pontos e posições. É importante também levar em conta que a formação rizomática também tem sua dimensão subterrânea, que se esconde a visibilidade imediata dessa complexa e intrincada rede de relações.

Nesse mapa, exatamente porque nele nada se decalca, não existe um único sentido para a sua experiência nem mesmo só uma mesma entrada. As entradas na cartografia são diversas, sem ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Porém, o rizoma não tem centro. Assim como os caminhos nesse processo.

Buscar *experienciar*... Ensaio, cartografia, experiência, essa é a empreitada metodológica que possibilitará a conclusão desse trabalho: A partir da experiência de pesquisa vamos trilhando um caminho, um processo, um trabalho. Colocando-nos na esteira da experimentação, da possibilidade de encontros inesperados, de conexões não antes pensadas, em uma prática não isolada, mas sim singular.

Para pesquisar com os sujeitos surdos se faz necessário encontrar espaços para a experiência do encontro e do cuidado, o que se torna cada vez mais incomum na atualidade, nesse tempo da rapidez... Experiências... escutas do sujeito do desejo, do algumas vezes, esquecido. Uma possibilidade de dar a ver minúcias dessas falas-gestuais é cartografar, acompanhando o processo para e pelo o mundo das possibilidades; estar junto; estar com; sempre com ética, o cuidado e atenção na experiência dos encontros.

Ao invés de experimento buscamos experienciar, entre aquilo que somos e aquilo em que nos estamos tornando. Trata-se de perdermos a posição central em um processo a ser conduzido; trata-se de nos reconhecer numa passagem. De nos expor.

Experienciando. Pesquisando, compondo e escrevendo outras histórias possíveis a partir de pistas lançadas pelas próprias narrativas dos sujeitos. Permitindo-me ser afetada pelos encontros com os outros. Com Tarcísio, Filipe Bernardo, Walaci e Felipe Alves, surdos de Rio Bonito. Problematizando e conceituando entre Deleuze, Skliar, Foucault, Silvio Gallo, Maura Corcini, Eduardo Coutinho, entre outros, nessa busca para compor juntos esse processo.

DESENVOLVIMENTO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

E como exercício de resistência, de que forma se narram os surdos desta pesquisa? Podemos apenas trazer algumas questões iniciais após entrevistas realizadas com quatro surdos de Rio Bonito.

Nas tentativas de conversas, encontramos pistas emergentes destes encontros com os surdos. Uma das pistas encontradas é a “falta de participação surda na decisão pela escolarização”, não só pelo fato dos surdos entrevistados irem estudar só através de intérpretes que os convidavam, mas, sobretudo no caso do fechamento da escola especial em 2007 que teve sua sede doada para o corpo de bombeiros. *“Tirou a escola para virar corpo de bombeiros” “era difícil porque a prefeitura tinha pedido pra trocar para o corpo de bombeiros” (Entrevista com Tarcísio- jovem surdo- sujeito da pesquisa)*. Pista na qual continuaremos trabalhando ao longo da pesquisa tentando tensionar estas pistas como expressão de histórias menores com a História Maior ancorada nas políticas públicas para a educação dos surdos.

Outra pista a ser pensada é o fato de muitas políticas não reconhecerem a escola para surdos como um espaço de socialização e de troca na diferença: um jovem diz na entrevista *“não achei bom porque na escola só para surdo tínhamos crescimento e na inclusão é legal, mas tem*

muito problema porque o tempo é diferente” ele dá uma pista a partir da experiência do tempo na escola. Um tempo da representação única e homogênea de se estar em um lugar.

A partir deste gesto dele, que não se opõe à inclusão, que não moraliza, que não opina a favor ou contra, pensamos nas histórias de como esses sujeitos vivenciam o tempo. Resistindo a uma prescrição temporal (hora aula, hora recreio, quadrimestre, ciclo letivo...) ligada aos regulamentos educacionais, “aparece outro tempo”, o tempo da experiência de cada sujeito. A fala do Tarcisio reverbera com uma fala de Carlos Skliar ao conceituar “temporalidade discursiva” como aquela que:

[...] cria outro tempo no que se refere à presença do outro. Já não é, e não pode ser aquele tempo mítico a partir do qual o outro existe porque sua existência é reconhecida, aceita, cotejada, excluída ou incluída. O outro aqui sempre esteve, mas em um tempo talvez diferente daquele que percebemos; suas histórias, suas narrativas não obedecem de forma submissa à nossa ordem, à nossa sequência, a nossa determinação cronológica do tempo (...) é um outro que problematiza nosso próprio tempo e nossa própria elaboração da temporalidade” (2003, p.62).

Esta pista nos leva a refletir sobre o fato de que muitas políticas não só não reconhecerem a escola para surdos como um espaço de *socialização e de troca na diferença*: mas também não se atentam ao fato da experiência do tempo na escola. A Escola tem só um tempo? Podemos dizer que a Escola tem um modo de prescrever o tempo e essas prescrições marcam o trabalho do professor e a vida do aluno.

Assim existe um lapso entre esse tempo “institucional” o do diário, do conteúdo a ser preenchido e o tempo “pedagógico”, o da aprendizagem de cada aluno, o das relações de alteridade, do cotidiano da sala de aula.

Essa idéia de temporalidade discursiva permite outro tempo em relação ao outro. Trata-se, então do lugar onde o outro existe na imagem produzida, porém em temporalidade diferente (o tempo surdo? o tempo outro?) daquela que insistimos em lhe impor (nesse caso a escola), através de um olhar totalizante e centralizador.

Outra pista que buscamos pensar é a **Condição babélica da língua**: *“Ludmila –a interprete de LIBRAS- tenta entender e pergunta até que série ele estudou no RDI” “Antes da entrevista começar Ludmila veio me avisar que seria mais difícil... Ela disse: Felipe tem uma LIBRAS muito confusa, rápida, difícil de pegar. E antes de começar a gravar ela pediu pra ele ir bem devagar” (trecho de entrevista, 12/11/13)*. E nesse sentido Como então encontrar um lugar de aproximação nas diferenças? Vivemos essa condição babélica da língua de estranhamento no lugar do outro, que nos desafia e nos permite transitar entre outros mundos e modos de ser, aprendendo outras significações, chegando numa fronteira que nos leva bem mais a aproximação que ao afastamento. Um basta a uma forma única de ser, a uma língua única.

Outras pistas que chamamos de “gestos narrativos” que nos ajudam a pensar as histórias menores expressas nas trajetórias escolares dos surdos entrevistados foram encontradas. **A não linearidade das histórias menores (surdas):** *“Essa professora que me chamou pra estudar, então comecei na escola com outros surdos na rio dos Índios e comecei a aprender e com 12 anos fui pra o Ciep com ouvintes e era a maior confusão, então resolvi voltar para o rio dos Índios que era só surdo com 15 anos. Trocou novamente (confusão nas datas,) com cinco começou no EMERI depois com sete foi para o Ciep depois com nove voltou para o EMERI ai depois trocou para o Ciep na idade de 16 anos mais ou menos [.]”*; **Inclusão e os outros como problema:** *“os ouvintes tinham dificuldades.../ as pessoas pareciam meio quadradas”*; **A militância: o que é blinguismo? O que é L1 E L2?** *“Voltamos a tentar perguntar sobre a inclusão e rio dos índios, tentando formular melhor a pergunta, o que era melhor só surdo ou tudo misturado na inclusão? Felipe: Melhor só surdo. Tarcísio pede pra ele falar sobre a importância do bilingüismo, pra ele falar.” (trecho de entrevista)*

FECHANDO O TEXTO E CONTINUANDO A PESQUISA

Encontramo-nos, tentamos conversar... Numa tentativa de exemplificar e dar sentido a tudo que eu havia estudado o que aconteceu foi um esforço de conversa, permeada de fugas, surpresas e interrupções. Buscando estar atenta, mas não só prestar atenção. Procurando uma atenção relacionada à consciência tomada aberta ao encontro; uma atenção que recusa a simples seleção de informações para detectar gestos menores e potências, o que requer uma concentração sem focalização.

Forçando o corpo inteiro numa empreitada, tal atenção implica em uma abertura do cartógrafo (pesquisador) a uma espécie de toque do mínimo, que, recusando totalidades perceptivas, abre as portas para a invenção. Para se encontrar, no entanto, é preciso focalizar a atenção, reconhecendo, contudo, que o foco não consiste em estaticidade e que requer um movimento pela memória, em um esforço de reconhecimento de alguma coisa, porém fugindo de possíveis definições.

Durante os encontros que já aconteceram às pistas aqui expostas surgiram. Porém muitas outras estão se revelando a partir da análise das entrevistas feitas e daquelas que ainda serão feitas. Essas podem emergir como analisadores e espero problematizá-las ao longo da pesquisa.

O que fazemos nesses encontros é trocar, palavra que tão presente e é tão marcada nos discursos dos sujeitos dessa pesquisa. E nessa troca, ficamos atentos aos pequenos gestos que nos fazem ver as pistas que nos permitem pensar outras histórias possíveis da educação de surdos de Rio Bonito, e assim do Brasil.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Decreto nº. 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.
- _____. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 10 set. 2013.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB n.º. 9394/96*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.Htm>. Acesso em: 13 julho de 2013.
- _____. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: Acesso em: 10 de setembro de 2013.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2013.
- _____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 10 de setembro de 2013.
- _____. *Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 13 de janeiro de 2014.
- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Kafka: Por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998, p. 158.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- KASTRUP, V. *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo*. Psicologia e Sociedade, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./abr. 2007.
- KASTRUP; PASSOS; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

KASTRUP; PASSOS; TEDESCO (orgs) *Dossiê Cartografia: Pistas do Método da Cartografia vol. II*. Fractal, Rev. Psicol., 2013; Disponível em: <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1204/858>

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência* Trad. João Wanderley Geraldi. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2002.

_____. *Experiência e Alteridade em Educação*. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>

LOPES, Maura Corcini. Maura Corcini. *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Maura Corcini; FABRIS, ElíHenn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PLETSCH, M. D. *A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)*. Rio de Janeiro. 2011.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

“A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INVESTIGANDO CAMINHOS NO PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ”

Mônica dos Santos Melo

Mestra em Educação

RESUMO

A escola em tempo integral nas suas diferentes dimensões e aspectos constitutivos hoje é temática relevante para o debate sobre qualidade da educação, chegando a compor e a estruturar as agendas nacionais contemporâneas para a formulação das políticas públicas de educação. O suporte para o avanço da educação integral vem se emoldurando desde a Constituição Federal em 1988, que apontou a educação como um direito social. Muito mais do que o tempo em sala de aula, o tempo integral busca constituir um espaço qualificado de cidadania e aprendizagem. Desta feita, o presente estudo aponta reflexões acerca da formação dos professores, quanto às concepções e as práticas do tempo integral no Projeto Escolas do Amanhã (desenvolvido em áreas de conflito social com altos índices de evasão na SME/RJ). Há seu tempo, acreditamos na possibilidade de, ao problematizar esta relação educação/formação, ser viável instituir práticas de ensino que estimulem o pensar sobre diversos pontos de vista, inclusive sobre a dinâmica do tempo integral, e sobre as diferentes possibilidades de interpretação dos elementos históricos e sociais por esses sujeitos.

Palavras chaves: Formação de professores, Tempo Integral, Escolas do Amanhã.

O TEMPO INTEGRAL E A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL COMO TEMÁTICAS RELEVANTES

“Com efeito, todo o presente modo de pensar do homem é modo de pensar em termos de mudança. (...) Tudo que fazemos se funda em hipóteses, sujeitas obviamente a mudanças. Tais mudanças decorrem de novos conhecimentos, os novos conhecimentos decorrem de novas experiências e tais novas experiências do fluxo ininterrupto de mudanças...” (Anísio Teixeira, 1971).

Pensar a Educação neste novo século, sem distorcer as suas imagens e os seus significados, passa por problematizar seus elementos e seus aspectos, a partir do conhecimento de suas temáticas demandantes.

A escola em tempo integral nas suas diferentes dimensões e aspectos constitutivos hoje é temática relevante para o debate sobre qualidade da educação, chegando a compor e a estruturar as agendas nacionais contemporâneas para a formulação das políticas públicas de educação do país como condição *sine qua non* para novas vertentes de implementação de políticas educacionais.

Hoje, quando dialogamos sobre a educação, temos, como um forte item da pauta, o seu oferecimento com qualidade à população, como um direito de todos.

Na Constituição Federal de 1988, já se podia observar as bases legais para instituição desse direito, reafirmado na perspectiva da oferta do ensino:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria...

A Educação vem cada vez mais sendo chamada a preparar o cidadão para este mundo em transformação e no bojo dessa preparação, inclui-se a discussão em torno da qualidade do ensino público no Brasil. Essa discussão tem levado governos estaduais e municipais a investirem em programas de ampliação de jornada escolar e em escolas de tempo integral.

O suporte para o avanço da educação integral vem se emoldurando desde a Constituição Federal em 1988, como citado no primeiro parágrafo, que apontou a educação como um direito social e estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada pelo Estatuto da criança e do adolescente (ECA)- Lei Nº 8069/90 de 13 de julho de 1990.

O Art. 208 ao ser regulamentado, gera o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8 069/90.

O ECA dedica à educação o capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, que principia pelo Art. 53.

Art. 53

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- direito de ser respeitado por seus educadores;

III- direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV- direito de organização e participação em entidades estudantis;

V- acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência;

Posteriormente implementou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394 de 1996 que indicou em seu texto um aumento progressivo no tempo de jornada escolar para 7 horas;

Art. 34 – A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...].

§ 2º. “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.”

Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

A LDB à época encaminha a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para dez anos, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ampliando o leque de participação e controle social e mobilizando a criação dos Conselhos Estaduais de Educação e outros diversos conselhos. Nessa sequência o Plano Nacional de Educação (PNE- Lei 10.172/01 e PL 8.035/10) indicou a ampliação da jornada realmente como um possível instrumento para diminuir as desigualdades sociais e ampliação efetiva das possibilidades dos alunos no que tange às oportunidades de aprendizagem, estipulando pelo menos sete horas diárias para o Ensino Fundamental.

Muitos e inegáveis são os avanços construídos nesses dois documentos norteadores da educação nacional, e, ainda assim, novas determinações legais vêm gradativamente, rompendo barreiras para imprimir uma nova educação no Brasil: amplia-se a obrigatoriedade para o acesso à educação básica dos 4 aos 17 anos; cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação- Fundeb e particularmente para a *jornada em tempo integral*, promove e expande a redistribuição de recursos destinados à educação .

Muito mais do que o tempo em sala de aula, o tempo integral busca constituir um espaço qualificado de cidadania e aprendizagem. Por isso é preciso que, em todas as áreas, as ações não sejam um conjunto desordenado de atitudes, senão uma política, uma política pública, democraticamente construída.

Integral é sinônimo de ***total, inteiro, global***. É isso o que se pretende com a pesquisa em escolas em tempo integral, avançar na perspectiva de novos olhares acerca do tema. A palavra ***inteiro***, significa “*aquilo que não foi tocado ou que não foi quebrado*”, e nos remete não só ao aluno mas também ao professor. Ambos situados na perspectiva do tempo educativo, tanto discentes como docentes, necessitam estar por inteiro em uma escola que funciona integral, para que os paradigmas de aprendizagem e formação não se quebrem, não se fragilizem. Tardif (2010), por meio de suas pesquisas, afirma que o tempo não é somente um meio no qual se encontram o trabalho, o trabalhador e seus saberes, também não é unicamente um dado objetivo, por exemplo, pelas horas trabalhadas. É também um dado subjetivo que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. Ainda sobre a depuração da palavra inteiro e seu viés significativo com a formação de professores e a subjetividade, podemos afirmar que, segundo Sacristán (1998) entre o conhecimento e a ação introduz-se a mediação do sujeito, que atua com uma intencionalidade guiada por necessidades, desejos, emoções. Isto configura que entre prática e teoria intervém a subjetividade, portadora de uma cultura subjetiva. As ações apresentam-se aos sujeitos como inteligíveis à consciência, desta forma o que fazemos está intimamente atrelado ao que pensamos e vice-versa.

Apesar de um panorama que aponta aspectos positivos acerca de uma marca em relação à educação integral no Brasil, um movimento prospectivo em crescimento para atender as crianças de forma mais ampla, oportunizando acesso ao conhecimento, ao multiculturalismo, ao esporte, à

ciência e à tecnologia, precisamos nos lembrar que a história das lutas sociais na América Latina aponta para uma sociedade estratificada em classes sociais antagônicas. Nesse bojo, é importante salientar que a Educação de qualidade dificilmente será alcançada sem a luta política dos menos favorecidos, evidenciando suas demandas. As escolas públicas em tempo integral são constituídas pelos profissionais que nelas atuam e pelos filhos dos trabalhadores que precisam ser reconhecidos e “desinvisibilizados”.

E na procura por dimensões de equilíbrio que estabeleçam as melhores possibilidades de escolas em tempo integral, trago questões que povoaram meu ideário enquanto professora regente e gestora de escolas de classe popular em tempo integral no Município do Rio de Janeiro. Nesse momento, elas se confrontam com o papel de pesquisadora no desafio de entender melhor a relação dialética do fazer e do outro, em outro momento de contextualização e atuação.

Procurei observar e investigar a área de formação de professores problematizando sua existência, suas especificidades, os contextos e sujeitos dessas formações. Essa observação foi realizada em duas escolas municipais do Rio de Janeiro que participam do Programa Escolas do Amanhã. Sempre com o olhar no tempo, no tempo escolar, no tempo que mobiliza os saberes/fazer dos professores na profissão, na escola, na sala de aula de hoje da Escola do Amanhã.

Para Cavaliere (2007) existem três dimensões acerca do tempo escolar que podem ser justificadas da seguinte forma: ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

A reconfiguração do tempo integral no *presente* - século XXI - carrega a necessidade da discussão sobre as dinâmicas e as dimensões dos diversos territórios. Essa dinâmica que não permite mais pensar a educação integral só dentro da escola e amplia o atendimento para além dos muros. Seria assim quase um derramamento de estratégias socioeducativas e de educação intencional em diferentes espaços e tempos. Educação integral “derramada” a qual fui me apropriando no meu saber/ fazer pedagógico, uma outra fonte de aprendizagem do trabalho: a experiência dos outros, dos pares, dos colegas (Tardif, 2010).

Nessa perspectiva, agregado ao tema de educação integral e a partir da compreensão do conceito de dialogia da linguagem, o título do Programa sugere outra palavra de origem latina, a palavra “*Amanhã*”. Esta, em sua formação possui a seguinte raiz: de AD, “a”, mais MANEANA, “cedo, inicial, precoce”. Qual seria, no contexto educativo da escola em *tempo integral*, a relação do significado e do significante para a palavra “*Amanhã*”? Há de se apreciar um *signo*, uma marca que relacione a denominação desse Programa ao contexto educacional do Rio de Janeiro. Pelo contexto

de mudanças de paradigmas da realidade de território, podemos vislumbrar que a palavra “*Amanhã*” desempenha um papel essencial na formação do significado do Programa, revelando as estreitas relações entre o linguístico e o social que se conjecturam nessa teia do espaço educativo.

ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Professores, gestores e alunos são sujeitos socioculturais distintos que compartilham, em determinado período de suas vidas, processos formativos nas instituições escolares. Assim, pensar a formação sob uma perspectiva mais histórica e contextualizada em detrimento de uma visão técnica é acreditar que esse debate guarda potencial estímulo à reflexão crítica desses agentes modeladores do currículo gestores e professores – em favor dos alunos e de seu direito a uma educação significativa. Certamente acreditamos na possibilidade de, ao problematizar esta relação educação/formação, ser viável instituir práticas de ensino que estimulem o pensar sobre diversos pontos de vista e sobre as diferentes possibilidades de interpretação dos elementos históricos e sociais por esses sujeitos.

Se por um lado temos currículos e referenciais modelados pelos mecanismos de uma política educacional que procura condicionar as práticas educacionais nos sistemas de ensino, com instrumentos cerceadores e imobilizantes acerca do fazer pedagógico, por outro lado, acreditamos na possibilidade da ação docente.

A margem da autonomia docente, os limites institucionais, bem como as condições objetivas de trabalho são aspectos e campos fecundos e indispensáveis a serem permanentemente problematizados como conteúdos potencializadores das reflexões nas ações de formação e sobre a própria prática docente. Assim, a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (IMBERNÓM, 2006, p. 18).

Como cita Bragança (2012), a formação, em sua dimensão pessoal e interior, leva-nos ao encontro das mediações entre esse conceito e os processos identitários.

Por outro lado, as ações de formação continuada de professores desenvolvidas, no âmbito governamental e institucional, com o intuito de solucionar os problemas de aprendizagem, muitas vezes fundamentadas no desenvolvimento de competências e habilidades docentes, têm apresentado ineficiência e inadequação para a transformação do indivíduo, no processo de aprender a conviver e aprender a ser na escola. Formações meramente pontuais que se apresentam como recortes e tentam estruturar apenas uma parte do contexto. Desta feita, a formação com esse formato não oportuniza aos profissionais construir e recriar seu conhecimento inicial.

Contudo, neste estudo, delimita-se o foco no espaço de formação em serviço, oferecidos pelo espaço escolar, como constituinte da interdiscursividade entre formação docente e prática

pedagógica, por acreditar que o professor possa protagonizar os processos formativos valendo-se da reflexão crítica sobre o seu fazer em sala de aula, num contexto de compromisso e fortalecimento da escola. Nóvoa (2002) destaca a escola como ambiente educativo, onde, simultaneamente, trabalho e formação são processos de elaboração e reelaboração permanentemente, vivenciados no cotidiano escolar, e não como mero complemento prescrito pelo sistema.

Desta forma, investir na disposição para escutar o professor e criar espaços de formação, é um movimento prospectivo. Oportunizar a formulação de discursos, ações e proposições que estruturam e dão vida a seu fazer pedagógico. Para tanto, refletir sobre o cenário, em que se inscreve a formação em serviço, ao dar acesso e visibilidade à voz docente, constitui-se em um acontecimento enunciativo, e ao conjugar a formação continuada de professores e a ação política governamental, pretende-se articular subjetividades e identidades profissionais de professores num contexto. Vislumbra-se com essa proposição o fortalecimento de uma política de formação edificando a autonomia do professor. Assim, a questão posta é: como se processa a formação continuada dos docentes das escolas em tempo integral/ Escolas do Amanhã?

O estudo revelou que a formação docente nas Escolas do Amanhã são importantes espaços que podem ser repensados e ressignificados, mas que constituem apenas uma parte do que representa o pensamento- desejo- ação de uma formação continuada dos docentes como possibilidade do lócus escolar. Busca-se também a dinâmica de um tempo educacional/ tempo integral mais abrangente, sem cercear e imobilizar currículos e propostas indutoras de performatividade coadunadas aos processos de formação continuada.

Foi possível observar que na formação continuada de professores nas Escolas do Amanhã ainda existe a necessidade de se quebrar com a linearidade do treinamento e de se construir processos de adesão à concepção da história docente, imbricados com a transformação dos saberes/fazeres. Por meio das falas dos professores, percebe-se que há uma dicotomia entre os discursos e o reconhecimento dos fazeres no que concerne a formação in lócus. Além dessa questão, se requer, também, que nessas escolas por meio de seus gestores, caracterizem-se reais espaços/ tempos de formação mais democráticos, constituindo o lócus privilegiado desse quefazer para que o docente se aproprie e desvele esses momentos de encontros formativos. Embora os professores reconheçam sua importância, apontam sobre urgente necessidade da valorização e mais tempo para esses espaços- tempos. Nesta perspectiva, vale ressaltar o lugar ocupado pelo olhar e pelas vozes dos docentes na constituição de sentido dos fazeres, da construção coletiva desse espaço.

Cada situação escolar é única, com seus desafios, impasses e vitórias. Torna-se fundamental, portanto, que cada professor tenha a possibilidade de refletir sobre convicções e desejos, relacionando-os a sua prática escolar, seus saberes/fazeres. A partir do aprofundamento dessas reflexões consigo mesmo, com seus alunos e com seus pares, o professor irá descobrir, possivelmente, algumas de suas próprias respostas.

Esse processo que é contínuo e infinito pressupõe constantes transformações e correções de rota, autoavaliação e inclui certamente a formação docente. Todos precisam estar preparados e disponíveis para se avaliarem e a seus papéis, individualmente ou coletivamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGANÇA, Inês. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. FAPERJ, 2012.

_____. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago, 2011.

BRANCO, Verônica. Percursos da Educação Integral – CENPEC, 2012.

BRIZOLA, Leonel. Apresentação. In: RIBEIRO, Darcy. O livro dos Cieps.

CAVALIERE, Ana M^a e COELHO, Lígia Martha. “Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos” In: Caderno de Pesquisa. n. 119, Julho/2003 p. 147-174.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educação e Sociedade, v. 28, p. 1015-1035, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. 2009, Escola de educação integral – em direção a uma educação escolar multidimensional, tese de doutorado, FE/UFRJ, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. MAURÍCIO, Lucia Velloso (org.) Educação integral e tempo integral. Em Aberto Nº 80, Vol. 22. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Abril 2009.

_____. 2008 “O que se diz sobre a escola pública de horário integral”.

MONTEIRO, Ana Maria. Cieps – escola de formação de professores -Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr. 2009.

NÓVOA, A. Vidas de professores, Porto, Porto Editora, 1995.

_____. Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. e LESSARD, C. (orgs) *O ofício de professor. Histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PROCESSOS COMUNICACIONAIS CONTRA-HEGEMÔNICOS E DIREITO À EDUCAÇÃO EM SÃO GONÇALO NAS VOZES DE MOVIMENTOS SOCIAIS POPULARES

Natália Fraga Coutinho

A comunicação participativa é um processo longo. O crescimento dos grupos é lento; a inversão do fluxo comunicativo tarda em se estabelecer. Não há que se desanimar. Uma das condições de todo bom educador é a visão a longo prazo
(Mario Kaplún, 1988).

A presente pesquisa de mestrado surge como um desdobramento do projeto de pesquisa “Poder Local e Políticas educacionais: repercussões sobre o direito à educação no município de São Gonçalo”, do qual participei como bolsista de Iniciação Científica (CNPq / 2009-2010). Assim sendo, neste trabalho, tivemos como objetivo investigar como vem sendo assegurado o direito à educação em São Gonçalo/RJ, tendo por base o Plano Municipal de Educação (PME-SG) para o decênio 2006-2016, entre outros documentos legislativos que dão as diretrizes sobre a efetivação de tal direito. Para tanto, ao analisarmos as metas do PME, colocamos em questão os modos como as associações de moradores de São Gonçalo têm atuado para concretizar reivindicações em torno do direito à educação na cidade.

Neste sentido, como corpo empírico para essa investigação optamos por realizar um levantamento dos meios de comunicação e mídias que mediam as atuações desses movimentos, enfatizando-se a importância dos processos comunicacionais por eles constituídos. Sob essa abordagem compreendemos a relevância desses meios de comunicação enquanto mecanismos contra-hegemônicos de articulação, de visibilidade, de voz, além de transmissão de saberes e visões de mundo (FREIRE, 2012, KAPLÚN, 1985, MARTÍN-BARBERO, 2009, COUTINHO, 2008). A partir de meios de comunicação listados e selecionados buscamos pistas sobre como o direito à educação vem sendo assegurado em escala local, através das enunciações expressas por alguns movimentos de bairro atuantes.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA A PARTIR DE UMA LEITURA DA CARTOGRAFIA DA AÇÃO SOBRE ATUAÇÃO DE ASSOCIAÇÕES DE MORADORES E AMIGOS DE BAIRRO DE SÃO GONÇALO/RJ

O município de São Gonçalo situa-se no leste metropolitano do estado do Rio de Janeiro, sendo a segunda cidade mais populosa do estado. Com uma população estimada em 1.016.128 habitantes (IBGE, 2012), a cidade, que faz divisa com os municípios de Niterói, Maricá e Itaboraí e com a baía de Guanabara, compõe com esses três municípios o complexo metropolitano leste.

Em termos metodológicos, como forma de buscarmos pistas sobre como o direito à educação vem sendo assegurado no município, a princípio, esboçamos uma cartografia das escolas municipais e associações de moradores mais atuantes, dentre as quais conseguimos listar.

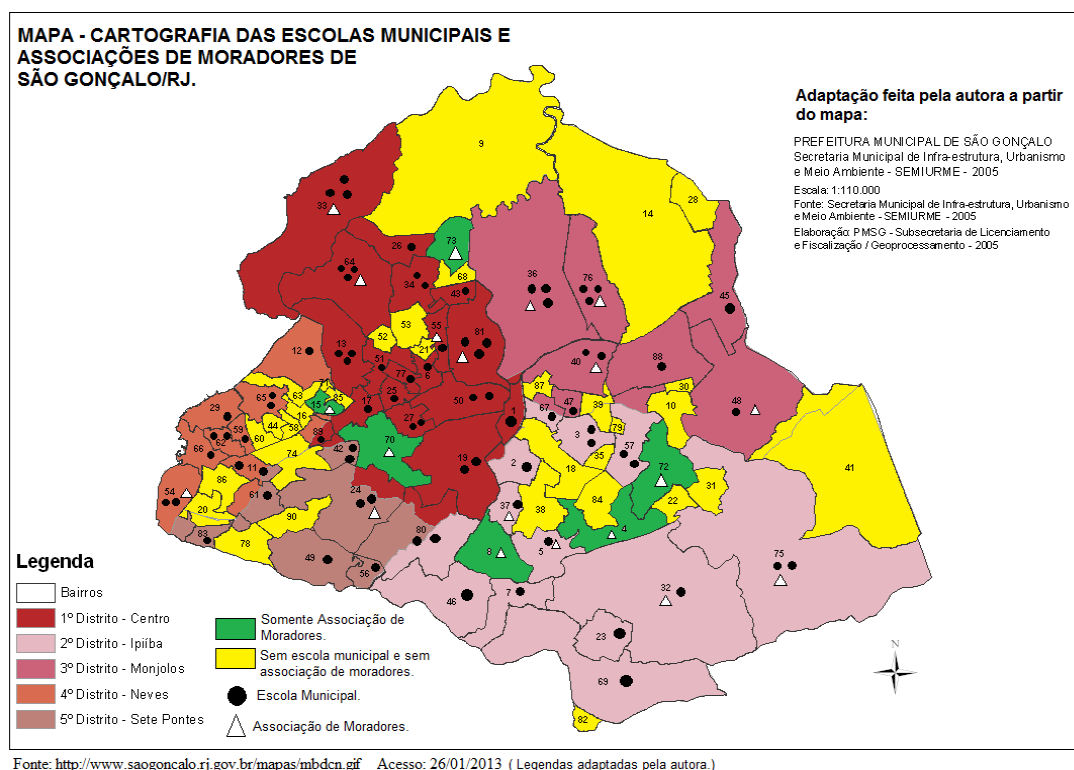


Figura 1: Mapa: Cartografia das escolas municipais e associações de moradores de São Gonçalo/RJ.

Essa cartografia nos ajudou a compreender visualmente, e a princípio, a distribuição das escolas da rede municipal pelo território gonçalense, tal como a distribuição e existência de associações de moradores atuantes. A partir dela questionamos qual poderia ser a relação entre a distribuição dessas escolas com atuação das associações de moradores em reivindicações que repercutem no direito à educação de qualidade social no município. Posteriormente, a partir das associações listadas, nos focamos naquela em que observamos um intenso esforço na produção e apropriação de meios de comunicação e mídias, onde buscamos pistas sobre o que as reivindicações expressas por esses meios diziam sobre as condições de vida no bairro.

Diante do primeiro questionamento sobre a distribuição territorial, ao longo da pesquisa sobre as associações atuantes no município tivemos conhecimento de alguns bairros que não apareciam no mapa oficial da prefeitura no qual nos baseamos, mas que, no entanto, possuíam escolas municipais e/ou associações de moradores. No entanto, tal como a relação de bairros e sua localização, a relação das escolas municipais também se encontrava desatualizada no site da prefeitura, por isso, em relação às escolas da rede municipal alguns dados puderem ser consultados

em outras fontes de pesquisa, sobretudo pelo Censo Escolar 2012, onde encontramos dados quantitativos mais atualizados.

Pelos dados do IBGE (2010), o município de São Gonçalo está dividido em 108 bairros, sendo 90 bairros oficiais e 18 reconhecidos pela população. Os 90 bairros reconhecidos pelo poder governamental nós conseguimos listar no mapa. Já os 18 que são reconhecidos pela população não estão especificados em nenhum documento oficial. Os nomes desses bairros “não oficiais” surgiram a partir das investigações sobre as associações de moradores, pelo fato de alguns deles serem representados por esses movimentos.

A partir desse levantamento podemos constatar que, dentre os 90 bairros oficiais: 19 possuem associações de moradores; 52 possuem uma ou mais escolas municipais. E, alguns desses bairros chegam a ter até 3 escolas, como é o caso dos bairros Trindade, Boaçu, Porto do Rosa, Santa Luzia e Jardim Catarina. Esses são bairros próximos aos centros comerciais da cidade e com grande densidade populacional. Ainda segundo esse levantamento, 32 desses 90 bairros oficiais não possuem nem escolas municipais, nem associações de moradores e amigos de bairro.

Já em relação aos 18 bairros que são reconhecidos apenas pela população e não aparecem na relação de bairros oficiais, conseguimos listar 11 deles no decorrer da pesquisa. Tivemos conhecimento sobre o reconhecimento desses bairros pelos moradores, sobretudo, por possuírem associações de moradores que os represente. Houve, também, casos de bairros que aparecem na relação dos que possuem escolas municipais, mas que, no entanto, não aparecem na lista de bairros oficiais da prefeitura, como é o caso do Jardim Alcântara e do Guaxindiba.

Diante desse primeiro esboço feito, compreendemos que o não reconhecimento de alguns bairros implica na dificuldade administrativa em termos governamentais, sobretudo no que se refere à gestão de políticas públicas que deveriam ser conduzidas e implementadas nessas comunidades. A não oficialização dos bairros indica a defasagem no encaminhamento de ações públicas para essas localidades, principalmente quanto aos direitos sociais primordiais para a qualidade na condição de vida dos cidadãos. E, nesse sentido, a garantia do direito à educação de qualidade social não depende só do número de escolas, da quantidade de vagas, entre muitas outras questões que abarcam o ambiente educacional, mas, também, das condições de vida no bairro, de acesso a bens culturais e materiais que influem no processo formativo dos cidadãos.

Sendo assim, a fim de compreendermos melhor as demandas dos moradores organizados em associações e/ou em grupos de debate investigamos os meios de comunicação e mídias produzidos e/ou apropriados por esses movimentos para se expressarem, se organizarem e conseguirem alguma visibilidade ante a própria comunidade e as esferas de governo. Esses meios de expressão são extensões dos movimentos e, portanto, também se constituem como espaços de lutas e disputas.

A partir dessa perspectiva, na pesquisa fizemos um levantamento sobre meios de comunicação e mídias produzidos e ou apropriados por movimentos associativos de bairros e/ou

grupos de cidadãos. Através desse acompanhamento buscamos compreender o cerne dos *processos comunicacionais* nos quais estão imersos os debates por esses meios.

PROCESSOS COMUNICACIONAIS EM REIVINDICAÇÕES PELO DIREITO À EDUCAÇÃO EM SÃO GONÇALO: PERCURSOS DE LUTAS EM DUAS ASSOCIAÇÕES DE MORADORES

Nesta abordagem procuramos enfatizar os *processos comunicacionais* que envolvem e materializam a atuação de movimentos associativos de bairro do município.

Amparados nas concepções de Paulo Freire (2012) compreendemos que os meios de comunicação e mídias utilizados e/ou produzidos por movimentos de bairro circunscrevem o “método de conscientização de Paulo Freire”, uma vez que as mediações que envolvem a elaboração desses meios dizem respeito, também, a um processo de aprendizagem em que “o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la” (FREIRE, 2012 p.22). Nesse sentido, tanto a atuação nestes movimentos em si, quanto o envolvimento dos sujeitos sociais no processo de elaboração de meios de comunicação que expressam, articulam e materializam essa atuação são “práticas da liberdade”. Além disso, compreendemos, tal como propõe Coutinho (2014, p.16) trazendo a perspectiva de Antonio Gramsci sobre o papel da comunicação, que:

É no terreno das ideologias – acionadas/ mobilizadas pela comunicação que se dá a constituição das subjetividades coletivas. É aí, diria Gramsci, que ‘os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc.’ (1999, v. 1, p. 237). A luta pela hegemonia, isto é, pela criação e difusão de uma determinada concepção de mundo, tendo como objetivo a conservação ou transformação da estrutura socioeconômica, pressupõe a ‘construção de um universo *intersubjetivo* de crenças e valores’ (Coutinho, 1992, pp. 67-68). Implica, portanto, a persuasão e o diálogo, a mediação da linguagem, o ‘tornar-se comum’ da práxis interativa comunicacional.

Sob essa perspectiva, acompanhamos a atuação de algumas associações de moradores do município de São Gonçalo e destacamos aquelas dentre as quais observamos intensos esforços para a produção e/ou apropriação de meios de comunicação que ajudassem a dar visibilidade as suas lutas. Observamos, ainda neste percurso, que estes meios cumprem não só a função de transmitir informações, mas, também, são atravessados por processos formativos que enunciam as perspectivas daqueles mantém o movimento vivo. Através de alguns desses meios podemos constatar as formas como esses movimentos se organizam, materializam suas lutas, quais são as suas principais demandas, as percepções que tem do lugar de onde falam e, principalmente, a percepção sobre importância dos meios de comunicação contra-hegemônicos enquanto instrumentos de luta.

Ou seja, ao enfatizarmos os *processos comunicacionais* destacamos a importância na atuação crítica dos sujeitos sociais compreendendo que, entre tantas possibilidades, a comunicação é também um mecanismo de formação, organização social, troca de experiências e conhecimentos

que se faz possível através da participação consciente, onde o sujeito assume o papel de protagonista na relação. Além disso, ainda sob essa perspectiva, ao colocarmos em evidência a importância da apropriação de meios de comunicação e mídias por movimentos sociais populares pretendemos contribuir, enquanto pesquisadores, na documentação e exposição dos processos de lutas de movimentos subalternos que geralmente tem suas atuações suprimidas e/ou silenciadas por forças hegemônicas. Sendo assim, esses meios e mídias tal como são apropriados e de onde falam são “dispositivos de visibilidade alternativa” que funcionam como “estratégias de afirmação da diversidade cultural e de apropriação de territórios (...)”, como coloca Eduardo Coutinho (2008, p.9). Ainda sobre essa perspectiva, o autor coloca:

(...) Há, no entanto, pensadores de variados matizes teóricos e políticos que, sem perder de vista as relações materiais dominantes, desenvolvem uma reflexão crítica a respeito do papel da comunicação na cultura tecnocapitalista. Entre esses, há os que, inspirados no pensamento do italiano Antonio Gramsci, compreendem a cultura como uma instância da luta política, e os meios de comunicação, como instrumentos de hegemonia por meio dos quais uma classe ou fração de classe impõe sua liderança intelectual e moral sobre o conjunto da sociedade. Tal perspectiva admite, no entanto, a possibilidade de grupos subalternos construírem uma visão de mundo capaz de resistir e se contrapor às ideias dominantes. A essa resistência político-cultural é que Gramsci chamaria de *contra-hegemonia*.

A partir dessa perspectiva selecionamos, então, alguns meios de comunicação e mídias produzidos e/ou apropriados por duas associações selecionadas: a Associação de Moradores e Amigos do bairro Jardim Nossa Senhora Auxiliadora (AMOJANSA) e a Associação de Moradores e Amigos do Jardim Catarina (AMAJAC). Neles que buscamos investigar se: Existem demandas pela educação? Quais são as principais demandas? O que as reivindicações dizem sobre as condições de vida no bairro?

Nos tópicos a seguir, trazemos, de forma breve, alguns desses meios e mídias produzidos e/ou apropriados pelas duas associações separadamente que correspondem às questões levantadas em nossa investigação.

ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES DO BAIRRO JARDIM NOSSA SENHORA AUXILIADORA – AMOJANSA

A Associação de Moradores do bairro Jardim Nossa Senhora Auxiliadora, corresponde ao bairro do Laranjal. O nome “Jardim Nossa Senhora Auxiliadora” é atribuído ao início do processo de loteamento do bairro, onde antes existiam pelo menos duas grandes fazendas, produtoras de laranja e que abrangiam além deste, aos loteamentos do Boa Vista do Laranjal e do Jardim Catarina. O bairro do Laranjal, tal como o bairro do Jardim Catarina pertencem ao 3º distrito do município de São Gonçalo, composto ao todo por 17 bairros.

Um dos motivos que nos fez focalizar a atenção também na associação do Laranjal foi o nosso vínculo vivencial e afetivo com o bairro, já que foi onde residi por mais de 25 anos e onde ainda vive grande parte da minha família. Mas, também, e, sobretudo, pelo fato de, nos nossos primeiros contatos com o movimento tomarmos conhecimento de que o mesmo se apropriava de múltiplos meios de comunicação e mídias, dentre eles: um jornal comunitário impresso, um blog, perfis em redes sociais da internet e espaços para programas em uma rádio comunitária.

A partir disso começamos a acompanhar a atuação da associação e, ainda durante a graduação, a frequentar a sede, conversar com alguns associados e com seus dirigentes, que eram moradores antigos do bairro. Já durante esse período realizamos uma entrevista com o então presidente; começamos a listar e acompanhar os meios e mídias utilizados por eles no sentido observarmos suas percepções sobre o bairro, sobretudo no que se referisse ao direito à educação.

Em meados do ano de 2011 a AMOJANSA começou a ter dificuldades em se manter. Neste período, a associação ficou sem sede, (pois a mesma funcionava em um imóvel alugado), e membros que atuavam na diretoria do movimento se afastaram. Alguns, por motivos pessoais (casamento, mudança de cidade); outros por divergências políticas e de interesses particulares. No mesmo período a associação não conseguia dialogar com o governo municipal vigente naquele ano, que tinha como prefeita Aparecida Panisset em seu segundo mandato. A articulação daquele governo com moradores do bairro acontecia principalmente por meio de algumas “lideranças” ligadas ao governo da prefeita, geralmente comissionados da prefeitura. Essas pessoas eram encarregadas a prestar algumas assistências aos moradores, (vaga em hospital, encaminhamentos para exames, indicação para empregos, etc). Essa forma de articulação também acabava por dificultar a articulação e atuação de moradores para com os movimentos de bairro. Essa dificuldade fica perceptível nas palavras do então dirigente da associação, que quando questionado sobre como era o diálogo do movimento com a prefeitura, respondeu: “A relação é da pior forma possível, porque o executivo municipal não aceita conversar com o movimento popular local. (...) O povo tem que dizer o que quer!”

Dentre as principais tentativas da AMOJANSA se comunicar com a população local, atraindo-os de volta para a atuação na associação de moradores e, também, de tentar criar uma consciência coletiva sobre a importância dessa atuação nas reivindicações por direitos básicos obrigatórios que deveriam se garantidos à população, foi a publicação de um jornal comunitário cujo nome era “Opinião Pública”. O jornal foi elaborado e financiado pelos próprios moradores associados, e distribuído pelas casas do bairro. Além dele a associação mantinha uma comunidade no extinto site de relacionamentos “Orkut”, um blog, além de endereço de correio eletrônico (e-mail), e espaço em uma rádio comunitária.

Porém, mesmo diante de todo o esforço via meios de comunicação e mídias a associação entrou em uma crise institucional. Perdeu a sua sede e alguns membros se desvincularam por diferentes motivos. Nesse período o movimento passou por um momento de silêncio.

Em meados de 2013, atravessados por toda a conjuntura das manifestações que tomaram conta das ruas do Brasil no mês de junho e, talvez, também pela proximidade com o ano subsequente que seria de eleições, um grupo de moradores tentou uma aproximação com o dirigente da associação, sugerindo a reconfiguração da mesma como um grupo articulado entre reuniões presenciais e via “Facebook”. Após algumas reuniões, em comum acordo entre os participantes, esse grupo assumiu o nome do jornal comunitário da associação: “Opinião Pública”. Porém, algum tempo depois, por divergências políticas internas o dirigente da associação decidiu se desvincular do grupo, que, no entanto manteve o nome do jornal comunitário da associação e, nas atuais campanhas eleitorais vinculou-se a um partido de esquerda e lançou entre seus membros uma candidata a deputada federal.

ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES E AMIGOS DO JARDIM CATARINA – AMAJAC

A Associação de Moradores e Amigos do Jardim Catarina (AMAJAC), foi fundada em 1981 e até hoje, dentre as que conseguimos identificar, é uma das mais atuantes e bem articuladas do município de São Gonçalo. O movimento articula-se e organiza-se através de diferentes meios de comunicação e mídias, que corporificam seus processos comunicacionais, dentre eles: uma Home Page, (site próprio da associação), um perfil na rede social “Facebook”, uma comunidade no extinto site de relacionamentos “Orkut” e um perfil no site de postagem de vídeos “YouTube”. Além disso, seu dirigente e alguns membros da mesma participam, também, de outros grupos que se articulam pela internet, principalmente através das redes sociais do “Facebook”, como, por exemplo, o grupo “Loucos por São Gonçalo”.

Foi principalmente através das publicações via internet e das formas de organização e compartilhamento de documentos e lutas da AMAJAC que conseguimos acompanhar importantes processos reivindicativos relativos ao direito à educação no município de São Gonçalo. De maneira especial, a associação tem se dedicado na reivindicação pela construção de uma creche no bairro.

A associação se apropria do ciberespaço fazendo interagir diferentes meios e formas de comunicação que corporificam e documentam as suas lutas. Ao mesmo tempo, utiliza esses meios como espaços de visibilidade e amplificação das suas vozes. Um exemplo dessa interatividade entre os meios é o fato de digitalizarem documentos impressos, sejam eles reportagens de jornais impressos, cartas da comunidade e até mesmo ofícios destinados à prefeitura, ou da prefeitura para a associação em formatação de imagem fotográfica compartilhadas nas redes sociais.

Dentre os meios acompanhados e analisados por nós neste trabalho, nos chamou a atenção as reivindicações relativas a grande demanda pela construção de uma nova creche em uma das localidades do bairro.

Pelo que podemos perceber através das publicações via redes sociais, essa reivindicação já se arrasta por alguns anos, mesmo que a construção já tenha sido autorizada pelo governo federal.

Sendo assim a cada nova informação veiculada por jornais locais, ou, mesmo pela prefeitura, a esperança e as expectativas são realimentadas. Porém, a associação vai arquivando e documentando cada nova informação e promessa, enquanto tenta, também, reforçar implementação através de cartas e atas a vereadores e aos prefeitos.

Observamos ainda o esforço do movimento em justificar a demanda pela construção da creche também em termos quantitativos, tal como é feito em documentos oficiais de governo. Diante da forma de como essa justificativa é expressa, podemos observar o esforço da associação em “formatar” a sua reivindicação de acordo com um discurso cientificamente legitimado. Ou seja, que cumpra os critérios também “científicos” para a sua legitimação, o que demonstra que a luta acontece no campo das linguagens, ou, reconhece a linguagem como mecanismo de luta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito a atuação das duas associações de moradores em que focamos a atenção na pesquisa, primeiro nos chama a atenção pelo - como dissemos ao longo do trabalho - intenso esforço em se apropriarem e produzirem meios de comunicação e mídias que tonifiquem seus processos de lutas e reivindicações, tal como que lhes possibilitem alguma visibilidade frente aos meios de comunicação de massa que consolidam hegemonias. Também diante deste fato, é perceptível o reconhecimento desses movimentos sobre a importância da apropriação de meios de comunicação tanto enquanto formadores de opinião, quanto como instrumentos contra-hegemônicos de luta política.

Através desses meios de comunicação contra-hegemônicos produzidos no cerne dos movimentos sociais destacados, fica evidente o reconhecimento que seus sujeitos têm de si enquanto protagonistas da própria história. E, ainda, que a história dos/ pelos movimentos, não é a história de um indivíduo, mas, é sempre constituída coletivamente. Portanto, tanto a atuação nesses movimentos sociais populares, quanto as reivindicações que deles emergem através dos meios de comunicação e mídias, são processos formativos que cumprem um papel fundamental na formação da consciência coletiva desses sujeitos sociais, na percepção da história de si e do mundo que o cerca.

A luta pela construção de mais uma creche no Jardim Catarina, por exemplo, envolve, também a percepção sobre as condições de vida daqueles que habitam o bairro, em geral, trabalhadores e trabalhadoras em tempo integral, mães e pais de muitos filhos, muitos imigrantes de outras regiões do país, pessoas ainda com baixa escolaridade e renda. Situações que seriam menos agravantes se as condições não apenas de acesso a educação, mas também de qualidade de vida no bairro, de acesso a bens culturais, saúde, habitação e segurança fossem de fato garantidas pelo poder público com a devida qualidade à população. Queremos dizer com isso, que para que o

direito à educação se efetive com qualidade social, por ele também perpassem outros direitos que devem ser garantidos e que não são menos importantes, pelo contrario, são condicionantes.

Mesmo diante de toda a conjuntura que evidencia as dificuldades enfrentadas pelos movimentos sociais populares, e, em especial, pelos movimentos associativos de bairro, estes resistem e continuam atuando. A associação do Jardim Catarina nos demonstra bem isso. Apesar das significativas alterações nas formas de sociabilidade via novas tecnologias é no território e pelo território que as lutas acontecem e não se findam.

Reconhecendo que vivemos em uma sociedade altamente desigual, temos compreendido que somente pelas lutas que emergem da atuação desses movimentos contra-hegemônicos, e que de diferentes formas se expressam, se articulam e se manifestam, as classes subalternas podem propagar suas vozes, de maneira que sejam capazes de se fazerem ouvir, participando de maneira ativa e crítica dos processos de elaboração das políticas públicas e dos direitos à cidadania.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, E.G. (ORG.) *Comunicação e contra-hegemonia: processos culturais e comunicacionais de contestação, pressão e resistência* – Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2008.

_____. *A comunicação do oprimido e outros ensaios* – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2014.

COUTINHO, N. *Processos comunicacionais contra-hegemônicos e direito à educação em São Gonçalo nas vozes de movimentos sociais populares*. – 2014 (C871).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido* [Ed. Especial] – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

PMSG, Plano Municipal de Educação de São Gonçalo, 2004. Lei nº 056/2006 em 01 de agosto de 2006. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo e dá outras providências. Atos Oficiais. São Gonçalo, Rio de Janeiro: 24 de agosto de 2006.

NÃO CABE TEMER OU ESPERAR, MAS BUSCAR NOVAS ARMAS – A EDUCAÇÃO DA DISCIPLINA À POTÊNCIA DA MULTIDÃO

Paulo Estácio Junior

RESUMO

Este artigo trará pressupostos teóricos e conceitos fundamentais para compreensão do contexto em que a pesquisa - “A educação da disciplina à potência da Multidão”, se insere. Traremos, um diálogo entre a dupla educação/formação com as diferentes categorias de análise da sociedade proposta pelos “autores-chave”, Michel Foucault (2005, 2004, 1985, 1996, 2010), Hardt&Negri (2001, 2005) e Deleuze (1992, 1995). Mesmo que todos tenham sido/sejam professores, seus estudos se propunham refletir a sociedade como um todo. No entanto, propomos aqui um *êxodo*, uma desterritorialização de tais estudos para territorializá-los na Educação, pois entendemos que esse diálogo é profícuo haja visto a pertinência dos temas abordados por eles para o campo educacional.

Palavras-chave: Disciplina. Controle. Império. Multidão. Educação.

INTRODUÇÃO

Sílvio Gallo, na introdução de um capítulo do livro *Deleuze&Educação* (2008), faz uma ótima colocação sobre a relevância da pesquisa deleuzeana para o campo da Educação. Talvez isto possa ser espraçado para o nosso texto.

Penso que essa atividade possa ser bastante interessante e produtiva (em sentido deleuzeano), na medida em que esses conceitos passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional, não como novos modismos (...), o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação. (GALLO, 2008, p.54)

Buscaremos discutir a Educação dialogando com os estudos de Foucault (2005, 2004, 1985, 1996, 2010), Deleuze (1992, 1995) e Hardt&Negri (2001, 2005), partindo da sociedade disciplinar (2010) até o Império (2001). Nos ocuparemos, principalmente, em apontar os percursos do par formação/educação nesses contextos sócio-históricos.

Com isso em mente, uma dimensão que merece atenção especial para que possamos prosseguir, é o entendimento do que é o poder. Nós compartilhamos do conceito foucaultiano acerca do tema. Propomos pensar o poder como algo constituído pelo discurso, “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2010, p. 103). Isso significa que o poder permeia todo tecido social, mediando todas as relações. O poder não é a priori a sua definição. Além disso, essa perspectiva nos propõe que deixemos de lado a visão de poder atribuído a um soberano (rei ou Estado), bem como, que poder é algo imposto de cima para

baixo; e encaremos o mesmo como algo fugidio e imanente, que está em todos e em cada um. Todas as relações são relações de poder. Esse trabalho trará, em menor medida, uma discussão da dimensão produtiva do poder na Educação, pois, se o poder “apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos” (FOUCAULT, 2010, p.148)

Assim, em vez de coisas, o poder é um conjunto de relações; em vez de derivar de uma superioridade, o poder produz a assimetria; em vez de se exercer de forma intermitente, ele se exerce permanentemente; em vez de agir de cima para baixo, submetendo, ele se irradia de baixo para cima, sustentando as instâncias de autoridade; em vez de esmagar e confiscar, ele incentiva e faz produzir (FOUCAULT, 2010, p. 109)

Conceitos que nos são caros, como os conceitos de sociedade disciplinar (Michel Foucault), sociedade de controle (Gilles Deleuze), Império e Multidão (Michael Hardt e Antonio Negri), e produção de subjetividades (todos), que serão explanados ao longo do texto, e postos a dialogar com o nosso campo, têm pé firme nessa concepção de poder.

1. OS MODELOS DE SOCIEDADE

Foucault (2004, 2005) ampliou a concepção de poder assertando sobre as técnicas usadas para gerenciar as populações. Segundo o filósofo, a primeira técnica de poder foi a da sociedade da soberania, em que a figura de um rei (ou soberano equivalente) decidia sobre a vida ou morte de seus súditos. Em seguida, nos séculos XVI e XVII, surgiu uma nova técnica totalmente articulada ao nascimento e desenvolvimento do modelo de produção capitalista, o poder disciplinar. O advento do poder disciplinar se deu devido ao fato de que era necessário suprimir, domesticar e docilizar os corpos, deixando-os adequados, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2004, p.118). Cabe salientar que o aprimoramento das técnicas de poder não exclui uma técnica anterior, há uma sobreposição de poderes, logo, o poder disciplinar não extinguiu a soberania, pelo contrário, o contato entre ambas aperfeiçoou a disciplina.

Com o intuito de disciplinar/adestrar a população, foram concebidas as instituições de sequestro (escola, prisão, fábrica, hospital...). Com seus muros altos e formato de caixa, essas instituições produziam indivíduos padrão através da ação do poder. Podemos dizer, então, que a disciplina é individualizante e individual, na medida em que trabalha o próprio corpo e é exterior ao sujeito, que por sua vez a internalizou com o tempo.

O poder disciplinar é [...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-

las e utilizá-las num todo. [...] “Adestra” as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (FOUCAULT, 2005, p.143).

À padronização somou-se a normatização, instituiu-se um saber sobre o que e quem é normal ou anormal. Paralelamente, foi instaurado um jogo de punições e recompensas visando adestramento desses corpos.

Ao analisarmos o verbo formar, em ambas as transitividades, podemos perceber o pressuposto da existência de algo desfigurado, sem contornos aparentes, e que precisaria de uma intervenção externa para ganhar forma. Mais que isso, há também a existência implícita de um molde pré-definido em que esse ser disforme deveria ser formatado. O termo, já em sua origem, sugere um mecanismo de dominação, uma vez que invoca uma tensão entre aquele que é formado e o disforme. Logo, e trazendo a discussão para o campo educacional, entre aquele que é escolarizado e o que não o é.

Há de se considerar também outro aspecto importante que autoriza as instituições de sequestro e, claro, incluído aí a escola, esse papel normatizador. A noção de saber-poder está imbricada nesse processo. Para Foucault (2005) o poder produz saber, pois ambos estão diretamente ligados. Não há relação de poder sem constituição direta de um campo do saber, assim como não há saber que não suponha ou faça parte de relações de poder. O saber que advém da Modernidade é normativo e usado para a construção do poder disciplinar. Dessa forma, o homem deixa de ser somente objeto do conhecimento e assume também a posição de sujeito do conhecimento.

Desde promulgadas as leis de obrigatoriedade escolar nos países centrais da Europa, por volta dos séculos XVIII e XIX, a escola assumiu um caráter disciplinar na medida em que pretendia governar o corpo e as almas das crianças. A própria formação do espaço escolar, remete a um ideal de controle; assemelha-se a uma prisão, e se tornou o ambiente ideal para a produção de um indivíduo “formatado”. Nesse contexto, a escola apresentou o Estado como agente educador que capturava e governava os pequenos, repartindo-os em normais e anormais, e se tornou, por excelência, um lugar de “controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (ibidem, p.154). Dessa forma, na escola, a disciplina e a docilidade são devidamente recompensadas ou punidas.

Segundo Priscila Cruz e Silvana Freitas (2011) em um estudo sobre o poder disciplinar no ambiente escolar, esse modelo disciplinar da educação busca o adestramento dos discentes, não se importando mais em punir tão somente, e sim, punir para ensinar. Muros, salas, o saber (divido em séries e níveis a serem passados), aulas (que são divididas em um período de tempo), carteiras, diários de frequência, etc., permitiu a escola se tornar uma “máquina de ensinar”, de acordo com as autoras.

A escola, como as demais instituições disciplinares, produz poder, sendo pela vigilância que esse poder passa a se organizar em multiplicidade, de forma automática e anônima, atuando diretamente na vida dos que nela estão inseridos, fazendo funcionar assim, uma rede de relações (CRUZ, FREITAS, 2011, p. 44).

No entanto, com o tempo, o poder disciplinar foi sendo internalizado até atingir o nível genético (FOUCAULT, 2005), as regras não precisavam mais ser ensinadas, pois o poder se aperfeiçoara até atingir toda a vida. Com isso, nas palavras de Gilles Deleuze (2013), a sociedade de controle se sobrepõe a anterior. O marco histórico da passagem da disciplina para o controle foi a Revolução de maio de 1968 na França, fruto da crise das instituições disciplinares e do trabalho em si, nas palavras do próprio Deleuze, “a irrupção de um devir em estado puro” (DELEUZE, 2013, p. 215).

Essa nova técnica de poder se esparrama por todo o tecido social agenciando cada momento da vida, intermitentemente. Segundo Deleuze (2013), as sociedades de controle “funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 2013, p.220). Fugimos do molde fabril disciplinar, em que o sujeito era fabricado, e fomos apresentados ao controle por modulação, com linhas flexíveis e linhas duras, especializadas na captura da vida, e dificilmente detectáveis àqueles que se deixam capturar. Segundo Deleuze “o homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo” (ibdem, p.223), e ainda, “O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado” (ibdem, p. 228). Estamos constantemente em dívida com nós mesmos, com nosso passado, e com nosso futuro.

Podemos ilustrar esse conceito com a situação da escola. Se antes ela era o provedor da educação, hoje vemos uma separação de ambas – escola e educação – , devido à circulação e participação de outros veículos no processo de aprendizagem. A sociedade como um todo e os sujeitos nela inseridos tendem a parecer cada vez mais autônomos, ainda que essa suposta autonomia esconda um regime mais opressor que o anterior. Investe-se no controle ao ar livre, em detrimento do controle da população em um espaço confinado.

Dentro disso, o biopoder emerge. Enquanto o poder disciplinar se preocupava e ocupava em agir sobre os corpos adequando-os ao modelo de produção; o biopoder age sobre a vida e forma calculista, buscando aperfeiçoá-la, através da produção do conhecimento para melhor controlá-la.

Essas nuances afetaram a escola, e talvez possam explicar muitas medidas tomadas no campo educacional nas últimas duas décadas. Silvio Gallo em Deleuze&Educação (2008) destaca algumas delas:

As reformas propostas pelos governos estaduais e pelo federal não são movidas apenas por um desejo e uma necessidade de uma *educação de qualidade*; ou dito de outra maneira, o paradigma de *qualidade* assumido por eles é o da *qualidade total*,

este totem do neoliberalismo que insiste em instaurar uma nova ordem mundial, sob seu absoluto e *transparente* controle. É assim que se propõe a avaliação contínua, a formação permanente, a parceria com as empresas e esses mecanismos para *melhorar* a qualificação do operariado brasileiro, a diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar (GALLO, 2008, p. 90).

Buscamos o *currículo sem fim* .

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo de um operário-aluno ou o executivo-universitário.(...) Num regime de controle nunca se termina nada (DELEUZE, 2008, p. 220).

Michael Hardt e Antonio Negri, partem das pistas deixadas por Foucault e Deleuze para desenvolver seus estudos sobre a sociedade contemporânea em seus três livros em co-escritos, *Império* (2001), *Multidão* (2005) e *Commonwealth* (ainda não publicado em português). A nós, interessa os dois primeiros para a próxima parte.

2. O IMPÉRIO E A MULTIDÃO

Em Negri e Hardt (2004), ao longo do século XX, o sistema capitalista vivenciou uma crise de soberania, onde os modos de produção imperialista, com base em um centro territorial de poder (no século XIX, a Inglaterra, e no século XX os Estados Unidos), dá lugar ao Império, cujo poder é desterritorializado. Para os autores, império não é uma metáfora e não guarda semelhanças com os grandes impérios da antiguidade:

O Império administra entidades híbridas, hierarquias flexíveis e permutas plurais por meio de estruturas de comando reguladoras.(...) Na pós-modernização da economia global, a produção de riqueza tende cada vez mais ao que chamaremos de produção biopolítica, a produção da própria vida social, na qual o econômico, o político e o cultural cada vez mais se sobrepõem e se completam um ao outro (NEGRI&HARDT, 2004, p. 133).

Cabe salientar que para os autores a sobreposição dos poderes é reacionária, uma vez que essa passagem – do poder disciplinar para o biopoder, e ambos desembocando no império – se trata de uma resposta do modelo capitalista às demandas dos movimentos dos trabalhadores, estudantes, etc. Além disso, as mudanças são gestadas na crise.

O jovem que recusava a repetição mortal da sociedade-fábrica inventou novas formas de mobilidade e flexibilidade, novos estilos de vida. Movimentos estudantis forçaram a atribuição de um alto valor social ao saber e ao trabalho intelectual. Movimentos feministas que expuseram o conteúdo político das relações “pessoais” e disseram não à disciplina patriarcal elevaram o valor social do que tradicionalmente era considerado trabalho de mulher, que envolve alto conteúdo de trabalho afetivo e diligente e baseia-se em serviços necessários à reprodução social (HARDT & NEGRI, 2005, p. 295).

“O sistema dá a mão para não perder o braço”, a partir dessa dimensão, pode-se explicar as campanhas para melhorias salariais na década de 1960 e 1970, que evitavam que os trabalhadores fossem seduzidos pelo comunismo; ou a revolução eletrônica e robótica que, embora tenha escasseado os postos de trabalho na fábrica, reduziu o labor pesado ao qual o trabalhador era sujeitado. Pode-se, também, ajudar a compreender fábrica social, na qual se concentra o modelo de produção imperial. Se antes gente fazia coisas, hoje máquinas fazem coisas e gente produz gente, pois o que tem que ser produzido é o desejo e o afeto de quem ocupa a sociedade. Produzir subjetividades.

Essa nova organização dos modos de produção opera com a circulação de fluxos, de pessoas, de capital, de informação... Formando um capital em rede, no qual, nem tudo circula da mesma forma para todos, e deixando de lado o modelo de produção fabril para adotar o capitalismo cognitivo.

Falar de capitalismo cognitivo não significa dizer que não há mais chão-de-fábrica, mas apontar para o fato que o processo de valorização desse depende dos elementos cognitivos (imateriais) do trabalho e, pois, por um dispositivo de exploração que investe a vida do trabalhador em seu conjunto e não mais pela sua “partição” entre tempo de trabalho e tempo livre (COCCO, VILARIN, 2009, p. 149).

Dessa forma, o capitalista cognitivo não investe mais em produtos, mas em conhecimento, que só se produz cooperativamente, e que transforma a essência do trabalho. Pode-se dizer que o trabalhador do império desempenha um trabalho imaterial, na medida em que são as ideias, afetos e emoções que são postas para trabalhar, em um regime que embaça cada vez mais a linha que antes separa casa e ambiente profissional, ocupando toda a vida. Há também um outro aspecto problemático desse tipo de trabalho, uma certa precarização trazida pela flexibilidade, devido a uma tendência global de estipular contratos empregatícios cada vez mais curtos e menos estáveis. Segundo Hardt&Negri:

A cena contemporânea do trabalho e da produção, como explicaremos, está sendo transformada sob a hegemonia do trabalho imaterial, ou seja, trabalho que produz produtos imateriais, como a informação, o conhecimento, idéias, imagens, relacionamentos e afetos. Isto não significa que não exista mais uma classe operária industrial trabalhando em máquinas com suas mãos calejadas ou que não existam mais trabalhadores agrícolas cultivando o solo. Não quer dizer nem mesmo que tenha diminuído em caráter global a quantidade desses trabalhadores. Na realidade, os trabalhadores envolvidos basicamente na produção imaterial constituem uma pequena minoria do conjunto global. O que isto significa, na verdade, é que as qualidades e as características da produção imaterial tendem hoje a transformar as outras formas de trabalho e mesmo a sociedade como um todo (HARDT; NEGRI, 2005, p. 100-101).

Nos deparamos, assim, com uma cultura democrática derrisória, aonde “a miséria e a marginalização são, portanto, não apenas mantidas, mas recriadas” (NEGRI, 2003, p.41). Aqueles

que outrora eram chamados de marginalizados, hoje poderiam ser os desplugados, por não obter o mesmo ou, em alguns casos, qualquer acesso à rede e seus fluxos.

Se pensarmos na escola, podemos perceber que ela é encarada cada vez mais dentro de uma perspectiva empresarial, na qual a comunicação e a informação são colocadas em destaque, em detrimento da formação. O Banco Mundial (!) tem mostrado um grande interesse na área educacional, estipulando metas e diretrizes que devem ser seguidas pelas nações signatárias dos pactos pela educação. Políticas como a do currículo mínimo, a “otimização” de gastos da máquina pública na educação (como, por exemplo, aumentar o número de alunos por professor, de alunos por escola...) e etc, evidenciam o caráter transnacional do período em que vivemos.

O professor é um trabalhador imaterial por excelência. Trabalhamos diretamente com a produção de subjetividades, investindo na formação de seres capazes de tomar decisões e que busquem o aperfeiçoamento *ad eternum*. Mais que isso, somos nós mesmos empurrados para esta ciranda de novos cursos, novas pós-graduações, mestrados, doutorados... Alimentando a fábrica do imaterial em que se tornou as instituições de ensino, que por sua vez são controladas e analisadas de perto pelos governos e agências de fomento.

Contudo, a resposta parece estar na multidão e seu caráter intrinsecamente produtivo. Para Hardt&Negri (2005) multidão é o nome de uma imanência. Não se trata de um amontoado desorganizado de corpos, mas de uma multiplicidade de singularidades, de uma potência que advém da cooperação. É importante enfatizar que esse conceito não homogeneiza os sujeitos, como no conceito de massa, pelo contrário, reforça seu caráter heterogêneo, o que os une é o comum. A multidão propicia a busca de investimentos para procurar constituir uma verdadeira transformação de nós mesmos, “um cuidado de si” nos termos de Foucault (1985). A formação experimentada nesse espaço é uma formação relacional, na qual aquele que a experimenta é convidado a formar sentidos *com*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, a Educação assume um papel paradoxal. Como dito anteriormente, a formação do sujeito ocupa uma posição importante no regime de trabalho imperial. No entanto, pode-se perceber que a escola tem perdido território como o principal agente formador desse sujeito cedendo espaço para outros modelos de produção de conhecimento. Se antes a partição, ou disciplinarização, do conhecimento se fazia necessária, pois refletia o modelo de produção fabril (isolado e compartimentalizado), agora o conhecimento tende a ser sempre mais cooperativo e em rede. Dito de outra forma, assim como a barreira trabalho/vida vem se desfazendo, o mesmo vem acontecendo na dupla escola/vida. A internet tem desempenhado um papel importante na formação dos sujeitos, mas escolas e universidades livres, outros espaços educativos não-formais, como cursos e oficinas comunitárias, e a própria rua também contribuem para a auto formação dos

sujeitos. Criando um descompasso com a fabricação disciplinar de sujeitos, na qual a escola ainda se insere.

O desafio da Escola, de nós educadores e do sistema educacional como um todo, é abrir as portas para esse potencial formativo, e nos colocar no movimento e na ação de uma perspectiva que propiciará um contra poder e uma contracultura. Se continuarmos nos alinhando às perspectivas do poder (disciplinar, biopoder ou o poder imperial), a escola continuará agenciando os corpos. Em uma recente entrevista sobre a influência de Foucault em seu trabalho, Negri diz que “a revolução, para Foucault, não é, em todo caso, somente uma perspectiva de libertação. Ela é uma prática de liberdade.” (NEGRI, 2013), apostar na potência (da multidão) nos parece ser um investimento na criação de uma verdadeira revolução.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Priscila Aparecida Silva; FREITAS, Silvane Aparecida de. Disciplina, Controle Social e Educação escolar: um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília. (online) São Paulo, n° 7. P. 36-49, 2011.

COCCO, Giuseppe, VILARIN, Gilvan. O Capitalismo Cognitivo em Debate. Liinc em Revista. (online) Rio de Janeiro, p. 148-151 v.5, n.2, setembro, 2009.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro: ed. 34, 2013.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do Saber. ed.7°. Tradução Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985a.

_____. A Ordem do Discurso. ed. 5°. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Microfísica do poder. 1ª ed. Organizações e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FRANCO, Monique, LEAL, Rita. Currículo sem fim ou entre a toupeira e a serpente: dos moldes e às modulações. Disponível em: <[8reuniao.anped.org.br/textos/gt12/gt121362int.rtf](http://reuniao.anped.org.br/textos/gt12/gt121362int.rtf)>.

GALLO, Silvio. Deleuze&Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

HARDT, Michael & NEGRI, Antonio. Império. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. Multidão. Rio de Janeiro: Record, 2005.

NEGRI, Antonio. Cinco lições sobre Império. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Entrevista: Toni Negri fala sobre Foucault. Disponível em: <http://uninomade.net/tenda/entrevista-toni-negri-fala-sobre-foucault/>.

_____. Entrevista: A metrópole está para a fábrica como a multidão está para a classe operária. Disponível em: <http://www.euronomade.info/?p=2439>.

_____. Entrevista a editora Barnes & Noble. Disponível em: <http://aleph-arts.org/pens/exodo.html>

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a Educação. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A CAIXINHA DE MADEIRA: MEMÓRIAS DAS FARPAS, DAS SERRAGENS E DO VERNIZ

Rogério Carlos Vianna Coutinho



Figura 1: O presente. A caixinha de madeira.
Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2012, p. 36).

Começando a lecionar no Centro Educacional de Niterói, tinha curiosidade por tudo, nos meus tempos livres visitava as oficinas de arte no sentido de adquirir conhecimento, em uma destas visitas, na oficina de madeira, fiquei fascinado com a variedade de objetos criados pelos alunos com ajuda gabaritada dos professores marceneiros, pois havia um professor que não gostava de ser chamado de professor de Artes Visuais já que tinha preconceito com relação a essa classificação. Observando os objetos da sala gostei muito de uma caixinha de joias pequena e singela e pedi para esse professor se havia possibilidade de ele fazer uma para mim; qual não foi a minha surpresa, dias depois em uma reunião do nosso grupo de professores ele me deu de presente uma caixinha muito parecida com a que eu tinha visto, só me deu um conselho para o acabamento, colar uma figura na tampa e passar verniz na caixa toda.

Alguns anos depois fui deslocado para a oficina de madeira para substituir um professor que estava doente, começava aí uma nova aventura docente e de um aprendizado que marcou a minha experiência no ensino da Arte, motivando a criação de propostas que utilizassem a madeira de forma artística; não quero dizer com isso que o artesanato seja uma categoria inferior da arte, mas com a minha experiência em artes plásticas, gostaria de acrescentar novas estratégias no envolvimento criativo do meu aluno.

Penso em Ana Mae Barbosa que ao escrever sobre Artes Visuais cita dois importantes conceitos, a Arte: forma e conteúdo e a Percepção e o desenho de observação. Barbosa (1975) cita que o tema é função do conteúdo, mas que Artes Visuais é forma e conteúdo ao mesmo tempo e que a forma é anterior ao conteúdo, e que devemos pensar em um programa de Artes Visuais que favoreça o entendimento entre forma e conteúdo.

Quando trabalho o conteúdo de minhas aulas gosto de desafiar o meu aluno com propostas que trabalhem a forma, mas também a percepção sobre o espaço, a cor, a linha e a composição, que poderá motivá-lo a explorar sua criatividade e habilidades, às vezes imersas dentro de sua memória ou que nunca foram desenvolvidas, tanto na família como na escola, criando assim um grande vazio a ser explorado no mundo que o cerca, e estabelecendo relações dentro dele. Para Barbosa (1975), a percepção é função do pensamento, perceber a realidade é pensar acerca dessa mesma realidade e adquirir condições para propor uma nova realidade.

Muitas vezes uso como estratégia a observação de imagens, como referência de forma, textura e de variações de composição, nunca no sentido de fazer uma cópia do original e sim uma percepção flexível e complexa que estimule a dinâmica de um novo desenho, desenvolvendo a analogia, a análise e a síntese.

AS FARPAS: AS DIFICULDADES DA DOCÊNCIA

Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados.[...] No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça (LARROSA, 2001, p. 22).



Figura 2: As farpas. Aprendendo com as farpas.

Fonte: <http://pt.wikihow.com/Remover-uma-Farpa-com-Bicarbonato-de-S%C3%B3dio>, 2013.

Fazendo uma relação com a minha docência tive muitas farpas ferindo o meu dedo, os meus braços, mas como aprendi com as estratégias para conseguir retirá-las, sempre ficando uma dor que

contribuiu na minha formação docente e marcou a minha experiência como indivíduo, adquirindo novos saberes para as transformações do meu cotidiano.

Iniciando a lecionar, ainda cursando a faculdade, estava cheio de ideias mirabolantes de como deveriam ser ministradas as minhas aulas, queria modificar as estruturas da escola, fazer sempre algo diferente, mas sem nenhuma estratégia, pois a mesma só se adquire com o tempo, com a observação, com a interatividade com os alunos, na minha relação com outros docentes, na adaptação aos currículos. Então, são muitas possibilidades que se apresentam e para dar certo temos que encontrar as brechas para a individualidade, pois a experiência é única e na maioria das vezes aprendi mais com meus erros do que com os acertos, porque as palavras marcam o interior da alma e para termos sucesso nas metodologias, tive que escutar mais do que falar, porque as vozes enriquecem as experiências, que são filtradas e organizadas a partir da minha memória.

[...] ideia de trabalho interativo, procuro compreender as características da interação humana que marcam o saber dos atores que atuam juntos, como os professores com seus alunos numa sala de aula. A questão do saber está ligada, assim, à dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta (TARDIF, 2012, p. 22).

Certa vez em um retreinamento de professores, alguém me pediu para confeccionar um cartaz para informar sobre um evento, fiz o cartaz com pressa, pois ele deveria ser colocado logo antes que a reunião acabasse, ficou péssimo, com as letras de tamanhos diferentes e sem alinhamento, mas colocaram na parede do refeitório mesmo assim. O meu coordenador na época me deu um conselho valioso, nunca faça as coisas com pressa porque a tendência é sempre ficar de baixa qualidade; depois desse dia nunca mais fiz nenhum projeto com pressa, sempre penso nas possibilidades estéticas e harmônicas e assim mesmo muitas formatações são trocadas depois da análise cautelosa do projeto, então esse erro desenvolveu a minha experiência profissional. Trazemos para reflexão a fala de Larrosa (2001), quando diz:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes (p. 24).

Nessa época que vivemos de modernidade e pós-modernidade, onde os alunos são estimulados por várias tecnologias: celular, internet, redes sociais, e-mail, jogos eletrônicos e conversas online, o professor em sua sala de aula tem que ser muito sedutor através de suas estratégias para que estimulem o aluno participar de suas propostas de trabalho. Os saberes do professor no domínio das novas tecnologias vão formalizar e sistematizar o seu planejamento no desenvolvimento de novos saberes que favoreçam os alunos em suas expectativas.

Todo o saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2012, p. 35).

A organização de hábitos de trabalho, com todos os estímulos tecnológicos, é uma tarefa árdua e difícil, mas quando o professor organiza com os alunos o seu ambiente de trabalho estimulando o centro de interesses, facilitará o desenvolvimento de um planejamento criativo com o relacionamento dos saberes do professor e dos alunos criando uma nova perspectiva para sala de aula.

AS SERRAGENS: A EXPERIÊNCIA VALORIZADA

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2001, p. 24).



Figura 3: As serragens. Aproveitando as serragens.

Fonte: <http://www.srflores.com.br/produto.aspx?CategorialD=21&ProdutolD=374&Page>
<http://pt.wikihow.com/Remover-uma-Farpa-com-Bicarbonato-de-S%C3%B3dio>, 2013.

As serragens só são criadas a partir do trabalho artesanal do marceneiro; posso dizer que elas são as marcas da experiência desse artesão, na maioria das vezes são jogadas fora, em outras são utilizadas como conexões para um bom acabamento.

[...] reflexões acerca do processo de ensino da Arte, no duplo enfoque de objetivos e métodos, podemos inferir que os professores de arte precisam, em primeiro lugar, de sólidos conhecimentos teóricos acerca das teorias da Arte-Educação, e de um modo de pensar acerca da Arte que possa ajudá-los a definir as atividades artísticas na escola e a Arte na sociedade moderna, sua função e praticidade (BARBOSA, 1975, p. 94).

A fundamentação teórica do professor de Artes Visuais, como relata Lavelberg (2003), exige uma atualização constante com relação à cultura, pois poderá apresentar aos alunos os conhecimentos mais avançados de sua época. Ao mesmo tempo em que seus conhecimentos prévios merecem todo o respeito, o papel do professor só se completa no exercício de uma atividade constante de pesquisa, de estudo e de produção escrita reflexiva de modo que ele possa avançar, garantindo um conteúdo substantivo e atualizado, em relação à cultura e à educação, para si e para aqueles a quem pretende educar, ampliando progressivamente seu círculo de experiência.

Sempre pergunto às minhas alunas de Pedagogia: qual o sentido de levar uma turma de alunos a uma exposição de arte? Para valer a pena uma visita ao museu ou galeria, eu utilizo seminários de História da Arte para o enriquecimento cultural do aluno/professor, a noção cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe.

Os alunos/professores fazendo narrativas das obras de arte, conhecendo as características dos principais estilos, os artistas relevantes e seus maneirismos formais, todos esses aspectos contribuem para uma bagagem sobre arte que influenciará a formação das alunas(os) de Pedagogia, e darão sentido à visita a uma exposição, pois os alunos também têm que ser preparados para fazerem uma leitura das obras e de suas narrativas visuais.

Portanto, para que as serragens se tornem coloridas e tenham valor, elas precisam de um sentido, de um objetivo bem claro e fundamentado para que a visita a uma exposição seja uma jornada de descobertas, que os trabalhos realizados nas aulas de arte sejam prazerosos e cheios de significados, para que a Arte, como elemento integrativo entre as áreas cognitiva, afetiva e motora, propicie uma formação global do indivíduo.

O VERNIZ: O BRILHO DA RECOMPENSA

É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2001, p. 25).



Figura 4: O verniz. O brilho da recompensa.
 Fonte: <http://www.famastiltaurus.com.br/blog/construcao-stain-x-verniz-post-484.html>, 2013

O verniz está sempre interligado com o brilho; na educação, o sucesso de um aluno está ligado à sua experiência adquirida, que é muito mais importante que todos os conteúdos que ele aprendeu nas diversas disciplinas, pois ele teve coragem de ousar, sair da mesmice, entregou-se ao desconhecido para depois conhecer, teve medo, deu um passo adiante, continuou caminhando apesar de todos os acontecimentos negativos, e continua sua trajetória na sua vida profissional e pessoal, experimentando o mistério da vida, sabendo buscar o brilho que ela tem.

Eu tenho uma frase que geralmente pergunto aos meus alunos, que virou uma marca minha no final de cada curso, se você entrou na sala de aula e vai sair do mesmo jeito que entrou, nada aconteceu naquele momento, a sua experiência não foi afetada, você não mudou de comportamento, apenas o tempo passou e nada mais, e isso acontece na maioria das vezes quando o aluno não está vivenciando a aula, só seu corpo está ali. E a busca pelo verniz, significa alguma coisa? Esse é o grande dilema do ser humano que vezes se pergunta: O que eu estou fazendo aqui? Talvez seja a grande angústia da educação atual, ela não faz sentido para os alunos, eles querem decorar os conteúdos, mas não querem ser afetados por nada e por ninguém (professor, colega, orientador, funcionários), mostrando toda individualidade de uma sociedade cada vez mais solitária, tendo amigos imaginários virtualmente caminhando para uma felicidade inventada, mas o brilho da experiência tem que ser verdadeiro, e essa jornada muitas vezes é cruel, machuca e expõe as feridas de uma educação que continua procurando o seu caminho.

Dialogando com Barbosa (1975), pensamos que a arte talvez seja uma das brechas ou caminhos que a educação deva seguir, pois ela tem o poder de integração entre as disciplinas, toca e afeta os alunos em sua subjetividade, trabalha o cognitivo de forma criativa, estimula a socialização e obtenção do capital cultural tão importante a sociedade.

No desenvolvimento de uma proposta sempre acontece a preocupação com o verniz, é ele que vai motivar o aluno para a próxima proposta, a vencer os desafios, que o produto final tenha o brilho do verniz, o acabamento é uma característica importante na conclusão do trabalho, é nele que o aluno percebe o seu potencial criativo, as possibilidades de transferência de conhecimento para outras disciplinas, como espacial, composição em equilíbrio, o uso das cores e suas técnicas, tudo isso está relacionada com a pintura do verniz, a arte em muitos anos foi confundida como livre expressão sem conteúdo, comprometendo assim o seu valor como disciplina, com suas características próprias e contribuindo para o enriquecimento cognitivo do aluno.

Quando passo o verniz em uma madeira ele fica brilhando e reluzente, mas com o passar do tempo ele vai perdendo o seu brilho, a sua luz, vai descascando até ficar opaco, então tenho que passar novamente o verniz, outra vez, outra vez, outra vez...

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LARROSA, Jorge. **Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Meio Digital. Palestra proferida no 13^o COLE-Congresso de Leitura do Brasil, realizado em UNICAMP/SP, 17 a 20 de julho de 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

APRENDER A VIVER A DOCÊNCIA: UM PERMANENTE DEVIR

Sandro Tiago S. Figueira

O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar;
o tempo de aprender é hoje e sempre
(GADOTTI, 2011).

No presente texto busco entrecruzar os caminhos formativos por mim percorridos com o intuito de clarificar aprendizagens, reaprendizagens, construções e desconstruções realizadas ao caminhar, entendendo que os itinerários pelos quais passei mergulham-me em um processo de devir pessoal e profissional num movimento permanente de busca por ser mais. Assumimos a concepção da formação docente, seja inicial ou continuada, enquanto devir por comungarmos com as ideias de Paulo Freire sobre o inacabamento do ser humano, uma vez que somos seres por fazer-se com o mundo, com os outros e consigo próprios abarcando desenvolvimentos nas esferas intelectual, social, pessoal e profissional.

No intuito de descortinar as acepções do termo “devir”, encontramos no dicionário *online Michaelis*, a significação deste termo como tornar-se, vir a ser, tendo sua origem no latim *devenire*. Na filosofia refere-se às mudanças concretas pelas quais passa um ser. Assim, entendemos o desenvolvimento profissional dos professores em um permanente devir, pois congrega nesse processo diversas experiências e modos de conhecer ao longo da carreira, permeando toda a prática profissional (MIZUKAMI, 2002).

Consideramos importante destacar o que compreendemos por aprender a viver a docência, frase esta que intitula o presente texto; utilizamos os termos aprender a viver na perspectiva de Maturana e Varela (1980). Para os autores, a aprendizagem é um fenômeno biológico e comunicacional, e o mecanismo essencial do viver é o acoplamento estrutural. O acoplamento funciona como um processo constituinte do ser, baseando-se nas mudanças estruturais recorrentes através da interação sujeito e meio.

Maturana e Varela (1995) concebem os seres vivos enquanto unidades autopoieticas, isto é, “se caracterizam por literalmente, produzirem-se continuamente a si mesmos” (p.84). Podemos entender a autopoieses como autoconstrução, tangenciada por uma contínua rede de interações a qual propicia, “uma rede de transformações dinâmicas que produz seus próprios componentes [...]”. (p.85)

Nesta perspectiva construímos nosso conhecimento através do acoplamento com a realidade e com os outros sujeitos numa dinâmica do livre fluir de nossa vida. Queremos dizer que o aprender se refere a um fenômeno biológico inseparável do viver, é inerente à vida e acontece nos mais variados caminhos e descaminhos pelos quais trilhamos tanto na esfera pessoal quanto profissional.

Partindo do chamamento efetuado por Gadotti (2010), de que o espaço e o tempo de aprender é hoje e sempre, como também de Maturana e Varela (1995, p. 66) que sinaliza a necessidade de “examinarmos mais de perto como chegamos a conhecer esse mundo” para conscientizarmos-nos perante nossas aprendizagens, apresentarei três contextos de formação pelos quais vivi e vivo, sendo primeiro o curso de graduação em Pedagogia que realizei na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, os encontros formadores na Residência Pedagógica e a prática pedagógica que vivencio diariamente em duas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Permeando a análise dos contextos, estará o olhar investigativo/questionador que construí através do processo para obtenção do título de Mestre, que encaminha-me num movimento de reflexões sobre os modos de aprender cotidianamente a tornar-se um professor com as contradições específicas desse campo profissional.

Articularei os três contextos de formação buscando, através das narrativas escritas, um movimento de consciência de si e do meio social em que me insiro, clarificar as minhas aprendizagens identificando os conhecimentos e as interações que contribuíram para o meu ser docente.

O CONTEXTO DE FORMAÇÃO INICIAL – INICIANDO A INVENÇÃO DE SI

Início a apresentação da minha narrativa a partir do ano de 1998, pois foi um marco na minha escolha profissional. Estava cursando a antiga oitava série e tínhamos que optar pela escola na qual faríamos o Ensino Médio. Lembro que muitas dúvidas me povoavam, mas uma certeza eu tinha, gostava muito de ensinar, pois trabalhava em casa como explicador do primeiro segmento do ensino fundamental há dois anos. Optei por cursar o antigo Normal, no Instituto de Educação Sarah Kubistchek. Nossa! Como eu era feliz nesse espaço. Construí amizades maravilhosas, me identifiquei com a educação, além do mais, estava efetuando a passagem do estado de aluno para o estado de professor, um novo olhar estava sendo construído. Nessa instituição comecei a agregar alguns saberes curriculares da profissão docente, dentre eles destaco a disciplina Didática, na qual muito aprendi sobre a linguagem da educação e também sobre posturas profissionais.

Ao terminar o Normal, procurei algumas escolas para lecionar, porém não obtive sucesso, uma vez que a presença do gênero masculino no primeiro segmento não é tão comum. Devido a essa dificuldade, fui trabalhar num curso de informática, na área de matrícula. Confesso que fiquei desanimado com a área que havia escolhido para atuação profissional por causa de tantas portas se fechando.

O gosto por ensinar ficou adormecido por alguns anos, no entanto, a vontade de lecionar era maior. Dessa forma, resolvo prestar vestibular para Pedagogia no ano de 2003 e sou aprovado para a Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Na universidade apropriei-me de outros saberes-fazer, dialoguei teoricamente com Vygotsky (1991), identificando a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano, com Soares (2000) percebi a amplitude das práticas de leitura. Em Freire (1996) aprendi a necessidade de refletir criticamente sobre a prática, de analisar constantemente os fundamentos que alicerçam nosso entendimento educacional.

Os saberes universitários desenvolveram em mim um novo olhar, mais solidificado e fundamentado. Pude identificar a importância da pesquisa e reflexão em sala de aula para uma prática mais consciente.

Uma experiência, no melhor sentido de Larrosa (2002), imprescindível em minha formação universitária, refere-se à bolsa de Iniciação Científica no qual participei nos anos de 2007 e 2008. Nesse período integrei um grupo de pesquisa que trabalhava o projeto intitulado “Práticas de Ensino na Faculdade de Formação de Professores da UERJ: nossa formação e nossas práticas”. Neste espaço buscávamos refletir sobre o que fazemos na docência e sobre o que pensamos sobre o nosso fazer, pautados na unidade teoria-prática.

Esta bolsa de pesquisa proporcionou-me um exercício de reflexão e de interrogação quanto aos fatores que permeiam o ato educativo e concomitantemente a minha formação. Nesse ínterim realizei uma exploração dos meus saberes, da minha memória escolar e da minha formação inicial, pensados a partir das questões, dos desafios do real – instituição escolar e professores- remetendo-me ao interior dessas questões. Obrigado professora Helena Fontoura pela oportunidade de me ensinar a ser um professor que exerce a humana docência, que busca caminhos para potencializar a vida dos alunos, que acredita na boniteza de uma outra escola possível!

Posso dizer que vivi a docência em meu período de graduação, pois durante todo curso estávamos intimamente relacionados com a escola, pensávamos e problematizávamos as questões inerentes às práticas pedagógicas no próprio chão das escolas, teorizávamos o cotidiano escolar num esforço de empreender a unicidade prática-teórica articulada com a relação dialógica que constitui a dinâmica de conhecer e aprender. Obrigado professores e professoras da FFP-UERJ, pelo esforço de construir nos futuros docentes uma postura de não desistência e de esperança, evidenciando o quão importante é nossa tarefa para a promoção de sentido de muitas vidas.

CONTEXTO DE FORMAÇÃO PERMANENTE – ENTRELAÇANDO (RE)INVENÇÃO, APRENDIZAGEM E VIDA

Apresentarei agora a minha inserção na docência na qual exploro aprendizagens construídas diariamente com os diversos acoplamentos do contexto escolar e ao mesmo tempo reinvento-me nas esferas pessoal e profissional.

Terminei minha graduação em 2008 e no mesmo ano ingressei na Prefeitura do Rio de Janeiro, para lecionar no primeiro segmento do ensino fundamental. Uma alegria imensa tomou conta de mim, uma vez que o meu anseio profissional havia sido alcançado.

Recebi uma turma do 3º ano, formada de alunos repetentes e com 'dificuldade de comportamento'. A escola passou-me várias informações sobre a 'fama' da turma. Entrei na sala de aula, deixando todos os estigmas dessa turma do lado de fora, contando com minha bagagem teórica e minha vontade de acertar. Conversamos muito, construímos nosso quadro de regras de condutas. Foi um período muito proveitoso. Criei uma rotina de conversarmos sempre, de expor nossos sentimentos.

Passou uma semana, duas, três, um mês. E nada que haviam me falado ocorreu. Percebi que, além de minha preocupação com os conteúdos, a afetividade, o carinho e respeito possibilitaram à turma caminhar, ou seja, a minha defesa da importância do afeto tinha sido validada em minha prática. Foi um ano muito bom. No final do ano, me ofereceram outra turma, que tinha recebido muitos elogios, mas eu preferi continuar com a mesma turma, por opção política (FREIRE, 1996).

Do meu cotidiano docente questões foram surgindo, principalmente no que concerne às vozes e olhares docentes nos cursos de formação continuada. Os espaços ditos de formação e estudo eram reduzidos à prescrição, direcionando os conhecimentos e as aprendizagens à mecânica correção de práticas, revelando um caráter de ações descontínuas e imediatistas.

Desse período inicial de atuação docente emergiram minhas principais problematizações que tangenciaram a formação e desenvolvimento profissional de professores e professoras encaminhando-me ao Mestrado Acadêmico no ano de 2010 no qual me dediquei a estudar os contextos e movimentos da formação continuada docente. O objetivo principal dessa pesquisa-formação foi de explorar os contextos de aprendizagem da/na docência buscando as dimensões de sentido nos processos de formação continuada.

Dessa forma, com meu agir docente na educação básica, bem como os resultados da pesquisa empreendida no Mestrado em Educação, pude entender que a minha prática docente refere-se a um espaço de pensar, e a escola, contexto este em que me constituo professor, como um *lócus* que oferece diversas possibilidades de fortalecimento pessoal e profissional.

CONTEXTO DE FORTALECIMENTO PROFISSIONAL DA/NA DOCÊNCIA: A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O contexto que apresentarei nas linhas que se seguem refere-se ao espaço-tempo em que paramos para pensar as nossas ações cotidianas, exercitamos nossos olhares num entendimento da escola como um *lócus* legítimo de produção de saberes docentes e onde clarificamos os acoplamentos realizados.

Nos encontros da residência temos a oportunidade de narrar a nossa prática docente, buscando sempre “ouvir-se”, no sentido de perceber o que nos mobiliza e o que nos afeta, e dessa forma, ampliamos nossa capacidade de autonomização, reflexividade, iniciativa e criatividade.

Somos convidados a teorizar nossa prática pedagógica apoiando-se nos autores que discutimos, como uma maneira de clarificar as questões que perpassam nosso agir. Fontoura (2011) sinaliza que essa é uma forma para que “todos se impliquem e participam de atividades que visem sobretudo, tomar a prática docente como objeto de reflexão, estranhá-la, tendo como desafio a construção de um outro fazer docente”. Sendo assim apresento duas escritas que articularam as reflexões teóricas proporcionadas pela residência com o meu cotidiano docente.

Rio, 12/06/2013

Hoje, assim como todos os dias da semana, pego minha turma e sigo para a sala de aula. Deixo os alunos conversarem entre si por cerca de dez minutos, tempo este que antecede nosso recreio.

No entanto, hoje fui surpreendido pelo aluno C. de 11 anos, que se aproximou de mim e disse: - Professor, você é legal! Você escuta a gente. Eu respondi surpreso: - Escutar? Como eu poderia dar aula sem escutar vocês? Como eu poderia saber se vocês estão aprendendo? (risos se seguiram). O aluno C. continuou: - Não é isso professor! Você escuta a gente, você escuta tudo que eu falo. Nesse momento o sinal do recreio soa e nosso diálogo é interrompido.

Fiquei pensando nas palavras desse aluno e na ênfase dada por ele “você escuta a gente”. Comecei a refletir, visualizando mentalmente os momentos de interações mais próximas que tive com a turma.

Pude recordar que os alunos conversam comigo sobre vários assuntos, principalmente nos dez minutos que antecedem o recreio. Falam de suas vidas, da convivência com os amigos e familiares, dos problemas que ocorrem no bairro, dos momentos doces e amargos da vida.

Penso que para a turma, esse momento inicial no qual todos estão livres das “tarefas escolares” ainda não é aula, e por isso expressam-se mais naturalmente, deixando aparecer a criança que existe por trás do aluno.

Tensionando a afirmativa proposta por meu aluno C., relembro de uma indagação realizada pelo professor José Domingos Contreras no artigo “O valor da escuta”: Que tipo de escuta requerem de nós? Contreras (2013) continua: “a escuta quando é verdadeira, requer aceitar o mistério e a surpresa do outro, é o desejo de entender algo de alguém que reconhecemos como outro [...]”.

Dessa forma, com Contreras (2013), posso entender que o aluno C. em sua fala, queria dizer que eu o reconheço, através de uma escuta interessada, na qual não busco criticar nem julgar, mas sim encontrar a verdadeira criança que existe dentro dele.

Entendo que os momentos de escuta abre, para nós professores, um leque de possibilidades, uma vez que podemos compreender as variadas relações que os alunos efetuam consigo mesmo,

com o mundo e a partir daí podemos pensar em maneiras outras de aproximar suas vivências pessoais com as vivências escolares, atribuindo sentido aos modos de se relacionar como o conhecimento e com a aprendizagem.

Rio, 10/09/2013

Essa semana, na turma de Educação de Jovens e Adultos em que leciono, fui instigado a pensar e problematizar uma resposta que foi reiterada por meus alunos a partir de uma indagação efetuada pelas estagiárias de Pedagogia: O que motiva vocês a estarem aqui após um dia de trabalho? A resposta recorrente foi: O meu professor! Ele nos recebe com alegria, com um sorriso no rosto.

As respostas dos alunos davam uma centralidade ao meu jeito de ser e atuar. Esse fato me causou certo estranhamento, pois como uma pergunta que focalizava as opções dos alunos por retornarem a estudar, poderiam relacionar a minha pessoa e não a si próprios, uma vez que alunos da EJA são possuidores de uma história de negação do direito de estudar, de ausências e silêncios que marcaram suas histórias de vida. Confesso que eu esperava outras respostas, com foco nos conhecimentos que tínhamos trabalhado em sala de aula e sua utilidade no cotidiano pessoal e profissional.

Nesse momento de reflexão, veio em mente uma frase do educador francês Philippe Meirieu – a escola não é apenas um lugar de acolhimento, mas um espaço e um tempo em que se alia conhecimento e formação – que clarificou um pouco meu questionamento. Pude entender que por entrelaçar as dinâmicas de acolher, de conhecer e de formar, a ação pedagógica comporta e conecta querer e sentir.

Continuei meus questionamentos... Por que os alunos realçaram a alegria? O sorriso? Será que os bons profissionais precisam ser eminentemente alegres? Pesquisando o significado e a etimologia da palavra **alegria**, encontrei sentidos relacionados à emoção tais como contentamento, satisfação e inteireza. Com essas acepções comecei a apreender a alegria enquanto uma forma de afetividade que pode possibilitar melhores relações no contexto escolar - relações entre os alunos e saber escolarizado, entre os alunos e o professor e entre os próprios alunos - .

Reflexionando sobre a afetividade, lembrei-me de Henri Wallon que a destaca enquanto um afetar-se, pois podemos afetar positiva ou negativamente as pessoas com as quais interagimos. Somos afetados diariamente por diversas ações e relações. Já Jean Piaget concebe o afeto como uma energia impulsionadora do desenvolvimento cognitivo. Ambos os autores nos auxiliam a entender a afetividade não como carinho, e sim como uma dimensão presente nas relações humanas e que favorece o desenvolvimento humano.

Nesse mergulho interessado, recordei-me do livro *A Pedagogia da Autonomia* (1996), no qual Paulo Freire ressalta que “ensinar exige alegria e esperança”. A alegria é concebida por Freire enquanto clima e atmosfera do espaço pedagógico que amplia as especificidades do trabalho

educativo. “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”. (p.29)

Dessa forma, consciente da alegria enquanto dimensão que afeta e promove esperança, passo a entender que com esse sentimento, em meu agir docente, potencializo meus alunos a enfrentarem os seus desertos e silenciamentos, com vistas a escreverem uma outra história, a partir do entrecruzamento dos conhecimentos escolarizados e suas itinerâncias de vida, inscrevendo-os num movimento de emancipação pessoal e intelectual.

Esse movimento aqui de revisitar minha memória desvela as itinerâncias formativas por mim percorridas, evidenciando saberes dos quais me apropriei/aproprio. Assim, penso que a memória se constitui num saber que transforma, ao mesmo tempo em que articula e legitima conhecimentos advindos de diferentes contextos e espaços. Vamos assim nos inscrevendo numa história que não está mais distante mas impregnada das memórias que temos e das quais muitos outros fazem parte, conforme destacam Maturana e Varela (1995, p. 61), “toda experiência cognitiva envolve aquele que conhece de uma maneira pessoal, enraizada em sua estrutura biológica” e é transcendida somente no mundo criado com o outro.

Pensar sobre o aprender a viver a docência a partir das minhas itinerâncias direcionou-me numa reflexão de conhecer como eu conheço e com Maturana e Varela (1995) assumo que está é a “oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e de reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão nebulosos e tênues quanto os nossos” (p.67).

Enfim, este sou eu, um sujeito em formação, resultante de vários contextos, leituras e diálogos que possibilitaram/possibilitam novos olhares para meu ser profissional. Um professor com tantas histórias para contar...

REFERÊNCIAS

FONTOURA, H. A. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, H. A. **Residência pedagógica**: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: Intertexto, 2011

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e livraria Paulo Freire, 2011.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002

Processos Formativos e Desigualdades Sociais: A produção do PPGedu no II Seminário de Estudos e Pesquisas. Faculdade de Formação de Professores (FFP)/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 2014

MATURANA, H. R.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP: Psy II, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti et. al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica , 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PEDAGOGOS QUE ATUAM COMO TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: CAMINHOS E ENCRUZILHADAS DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Silvia Helena Ferreira da Silva

INTRODUÇÃO

Estamos presenciando o desenvolvimento da sociedade e as mudanças que estão ocorrendo no cenário econômico mundial. Essas mudanças têm provocado alterações estruturais nas universidades e nas trajetórias profissionais. Os desafios enfrentados estão em consonância com as novas configurações quanto ao trabalho e à carreira profissional.

E, assim, trago ao cenário o técnico em assuntos educacionais (TAE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a fim de discutir os caminhos e encruzilhadas dos processos identitários dos pedagogos que atuam como TAE.

A partir do governo do presidente Luiz Inácio da Lula Silva, em 2003, iniciaram-se concursos para a esfera federal, e dentre os vários cargos de nível superior foram oferecidas muitas vagas para TAEs, inicialmente formados em Pedagogia e mais tarde com outros concursos, ampliados para as licenciaturas em geral. Logo, a universidade estava com vários servidores nesse cargo; em contrapartida, se verificarmos a potencialidade do trabalho deles, percebemos encruzilhadas no desenvolvimento de suas atividades. Essas encruzilhadas se anunciam logo que os TAEs iniciam suas trajetórias profissionais na UFRJ; no enfrentamento do cotidiano da profissão, os desafios se apresentam como encruzilhadas refletidas nas insatisfações desses servidores.

Quando comecei a cursar o mestrado na UERJ/FFP, já tinha a intenção de pesquisar os TAEs da UFRJ, cargo que também exerço na instituição, e ocupando esse lugar sempre fui provocada por indagações e respostas inconclusivas.

No presente trabalho, pretendo contribuir com as reflexões acerca das teias que envolvem os processos identitários dos TAEs, os quais estão enredados no ambiente de trabalho e da instituição, das táticas construídas na ressignificação de seus fazeres e na contribuição da formação acadêmica no contexto desse enredamento.

O primeiro capítulo está organizado em três momentos: memórias da Universidade Federal do Rio de Janeiro, algumas particularidades da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e o perfil dos TAEs. Percorremos, assim, as memórias da UFRJ, caminhando pela Pedagogia e pelos processos constitutivos e marcantes da história.

O segundo trata do referencial teórico da pesquisa, trazendo o jogo das identidades e a narrativa como pesquisa e reflexão. Tratamos do tema identidade segundo Hall (2006), Vieira (1999) e Dubar (2005). Também trabalho nesse capítulo a narrativa na pesquisa em Educação, na sua

condição de vertente metodológica que vem dando base às pesquisas qualitativas que investigam a formação, a profissionalização e as práticas pedagógicas, tendo como base os seguintes autores: Nóvoa (1995), Souza (2008), Pineau (2010), Josso (2010) e Bragança (2011).

No Capítulo 3, socializo o trabalho de campo desenvolvido e busco, nas narrativas (auto) biográficas dos TAEs, a compreensão do movimento de constituição identitária. Assim, apresento as características básicas dos participantes da pesquisa, a análise do questionário *on-line* aplicado e das entrevistas narrativas relacionadas mais diretamente com as temáticas que nortearam a investigação.

Ao final, reflexões e considerações indicam as principais contribuições deste trabalho e sinalizam possíveis caminhos para pesquisas futuras. Percebemos os sentimentos de vitória e de conquista nesses profissionais e que, apesar dos conflitos vividos no cotidiano em seus ambientes de trabalho, desenvolvem novas propostas, a fim de desafiarem-se e mostrarem o valor de seu trabalho.

Nos primórdios do Brasil Colônia, as universidades e cursos superiores eram proibidos por lei e os filhos das elites coloniais se dirigiam às universidades europeias; a de Coimbra era a principal (MENDONÇA, 2000, p. 132).

O caminho para a criação de universidades no país foi longo e nota-se a diferença com a história de outras áreas coloniais, como a Espanha, que difundiu universidades por suas colônias desde o início do processo de colonização, no século XVI (OLIVEIRA, 2011).

No Brasil, a criação das universidades se deu nas primeiras décadas do século XX. Primeiramente, em 1905, no território de Manaus (no auge do Ciclo da Borracha), depois vieram a Universidade de São Paulo, criada em 1911, e a do Paraná, em 1912. Todas de vida efêmera, somente prosperando anos depois. Ressalte-se que essas experiências eram ligadas aos governos locais, e não ao governo central (OLIVEIRA, 2011).

Os anos 1920 foram marcados por movimentos culturais, políticos e sociais que se refletiram nas décadas seguintes. E, devido às transformações políticas, culturais, econômicas e institucionais em processo no país, surgiu a demanda por educação superior (CUNHA, 1980). Várias foram as tentativas em favor da criação de universidades no país, mas da Colônia à República houve grande resistência à ideia. Foi apenas em 1915, na Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, de 18 de março, que dispõe a respeito da instituição de uma universidade, que encontramos determinando, no Art. 6º:

O governo federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das faculdades livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar (FÁVERO; LIMA, 2010).

Considerando inadiável acionar o decreto supracitado, pelo Decreto nº 14.343¹⁸, o Governo Federal criou, em 1920, sua primeira universidade: a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). A Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, reorganizou e transformou a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) em Universidade do Brasil (UB), incorporando a ela diversas unidades e institutos já existentes nas áreas de Química, Filosofia, Ciências e Letras, Metalurgia, Música, prevendo ainda a incorporação de institutos colaboradores, como o Museu Nacional. É importante ressaltar que, em 1939, a Universidade do Distrito Federal (UDF)¹⁹ foi extinta e seus cursos anexados à Universidade do Brasil (OLIVEIRA, 2011).

A criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, sua organização em 1931 e sua posterior transformação em 1937 indicam a busca de uma construção identitária institucional; nesse sentido, se diferenciava da proposta da Universidade do Distrito Federal.

Em 1965, já no contexto de autoritarismo que o país vivia, o Governo Federal padroniza o nome das instituições universitárias federais e, em 20 de agosto, é sancionada a Lei nº 4.759, que dispunha, em seu Art. 1º, que as Universidades e Escolas Técnicas Federais da União seriam qualificadas de “federais”, tendo a denominação do respectivo estado. Com isso, a UB foi reorganizada e transformada em Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Na trajetória do curso de pedagogia no Brasil é importante ressaltar, que a formação e a profissão docente também fazem parte da história do surgimento das universidades. Bragança (2009) aponta que a “institucionalização da formação docente consiste em uma etapa importante do processo de profissionalização”; nesse sentido, observamos que a preocupação com a formação docente no Brasil teve grande ênfase no século XIX, com a criação das escolas normais, e se afirma no século XX com as licenciaturas e o curso de Pedagogia.

Hoje se fala muito sobre identidade e crise de identidade. São conceitos muito discutidos e vistos por sociólogos e teóricos como característicos das sociedades contemporâneas ou da pós-modernidade. Percebemos que identidade, como categoria teórica, é conceito-chave e imprescindível na compreensão das questões propostas no presente trabalho.

Hall (2001), ao responder à questão “quem precisa de identidade?”, alerta para as vicissitudes dessa categoria, elucidando que nas Ciências Sociais a questão da identidade é imprecisa, e sua conceituação sujeita a críticas, mas central e necessária na contemporaneidade. Logo, o valor da análise da categoria identidade consiste no fato de ele permitir compreender o processo pelo qual o grupo de TAEs se reconhece como si-mesmo, conforme vai analisando as estratégias identitárias que o constituem. Assim, entendemos que a identidade não é fixa e permanente e, portanto, não pode ser estudada como se fosse estável e unificada, e sim como um

¹⁸ Decreto nº 14.343; o Governo Federal criou sua primeira universidade: a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Cf: <http://www.sibi.ufrj.br/Projeto/decreto.html>.

¹⁹ A Universidade do Distrito Federal (UDF) foi criada por Anísio Teixeira em 1935, na sua gestão de secretário de Educação no Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2000, p. 138).

processo; como tal, está em contínua transformação. Hall (1999, p. 13) salienta o movimento de transformação que constitui as identidades quando afirma:

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Segundo Silva (2000), a análise da identidade e da diferença traz contribuições para a compreensão de questões que envolvem relações de poder. Silva mostra que

o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a ideia de tornar-se, para uma concepção da identidade como movimento e transformação (SILVA, 2000, p. 92).

Para Vieira (2009, p.38) a identidade é um processo complexo e dialético, é uma (re)construção permanente, flexível e dinâmica, é uma “constante reestruturação, constante metamorfose para um novo todo”. Um todo formado a partir das interações estabelecidas pelas partes. No 1º Encontro dos TAEs, no grupo de trabalho de que participei, observei nos relatos como utilizam táticas nos espaços em que trabalham para conseguir trabalhar dentro de suas atribuições ou reinventá-las.

Esse fato me remeteu a Certeau (2012, p. 93), que faz uma distinção entre estratégias e táticas. Ele chama de estratégia

o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças.

E classifica tática como

a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto, tal como organiza a lei de uma força estranha.

Tática é, portanto, movimento; ela aproveita as ocasiões, não possui lugar, e isso permite mobilidade para captar as possibilidades oferecidas por um instante. Ela é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder.

Encontramos nas falas dos TAEs que no cotidiano de trabalho utilizam táticas para reafirmar sua identidade profissional. Segundo Certeau (2009, p.95), “tem que jogar com os acontecimentos

para os transformar em ocasiões”. E, assim, a intervenção transforma as relações de trabalho em situação favorável.

Eu vim aqui para ser TAE. [...] Eu fiquei de licença [...]. Teve muitas mudanças no período em que estive fora, tanto que, das pessoas originais que trabalharam comigo, não sobrou ninguém, tinha muitos servidores novos, [...] e eu liguei dizendo que iria voltar, aí um colega brincou e eu ouvi ao telefone ele dizendo para eu ir me acostumando a atender o telefone. Aquilo era uma mensagem do que eu iria encontrar. E eu peguei e respondi para o colega que avisasse que o meu concurso foi para TAE, e não para telefonista. No meu retorno, eu já cheguei com a descrição das atividades do cargo impressa, pois eu sabia que o momento político era outro, se eu não batesse o pé, e muitas vezes é isso que faz o diferencial do TAE. Olha, sinto muito, não tenho nada contra atender telefone, mas não faz sentido eu fazer. (RITA, 2013).

Assim, pensando nas atividades desempenhadas pelos TAEs, argumento que notificar as atribuições gera o anseio de realizá-las, e este, quando cerceado, procura caminhos. Dubar (2005, p. 140) coaduna-se com essas reflexões quando ressalta que, ao prosseguir em busca de uma teoria sociológica da identidade, dessa busca de uma relação entre a identidade “virtual” (conferida a uma pessoa) e a “real” (ela mesma se atribui) resultam *estratégias identitárias* que surgem na intenção do sujeito de minimizar a distância entre a identidade para si e a identidade que lhe é atribuída por outrem.

A NARRATIVA NO PROCESSO DA PESQUISA

Início tratando da narrativa na pesquisa em Educação na sua condição de vertente metodológica que, em grande parte, tem dado suporte a pesquisas qualitativas que investigam o campo da formação de professores, as trajetórias de formação inicial e continuada nos processos de desenvolvimento profissional e outros. Pineau (2010) reconhece a história de vida como método de investigação-ação e como meio de investigação que possibilita a reflexão e a autoformação do sujeito implicado nas narrativas. A narrativa configura-se numa experiência singular de reflexão sobre as experiências, sobre a história de vida, reconstruindo suas tramas e produzindo saberes por meio da reflexão do vivido e do experienciado. Nessa reflexão, insere-se o que narramos ou aquilo que deve ser ocultado.

Na análise da narrativa, portanto, devemos levar em conta o narrador em toda a sua história individual e com seus pares, pois se trata de histórias que se inter-relacionam. Logo, compreendemos que esses fatores nos trazem indicadores da fertilidade de significados e, por essa razão, permite interpretações diversificadas.

Quadro 1: Perspectiva metodológica da investigação do trabalho de mestrado

Dimensão metodológica	Procedimentos técnico-metodológicos	Tema: formação acadêmica
Biografia educativa ou narrativa de formação	Questionário biográfico	<p>Questões fechadas (perguntas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - formação - história na UFRJ <p>Questões abertas e fechadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cotidiano profissional
Biografia educativa ou narrativa de formação	<p>Entrevista biográfica</p> <p>- Iniciaremos a entrevista com uma pergunta a partir da escolha de uma ou mais figuras</p> <p><i>a) Qual foi o seu sentimento ao entrar na UFRJ?</i></p> <p>- Terminaremos a entrevista com uma pergunta:</p> <p><i>b) Após essa narrativa de cunho pessoal, acadêmico e profissional, você ainda possui os sentimentos pela UFRJ respondidos no início? Escolheria outras figuras ou não?</i></p>	<p>Memórias da formação acadêmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caminhos que levaram à licenciatura. - Tempos/espacos da formação inicial (diferentes lugares, instituições, momentos e práticas formativas) - Experiências significativas vividas com professores, colegas e/ou disciplina marcante <p>Memórias da formação continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa de formação - Experiências significativas <p>Experiência profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempos/espacos das experiências (diferentes lugares, instituições, momentos e prática formativas) - Contribuições da formação acadêmica para atuação como profissional TAE na UFRJ

Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

A escolha das/os participantes foi feita previamente levando em consideração o cargo de TAE por pedagogos que tenham tempo de serviço na UFRJ diferenciado, com 3, 4, 5, 10 ou 25 anos.

Também optamos por um questionário *on-line* pelo fato de a internet ser potencialmente a forma mais rápida e eficaz de contato com os TAEs de todas as licenciaturas da UFRJ. Elaborei as questões de acordo com os objetivos propostos para a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEM ENCERRAR A CONVERSA...

Os diferentes modos de narrar, ou seja, as narrativas (auto)biográficas, as histórias de vida e de formação dentre outros, permitem evidenciar as vozes, assim como ditos e não ditos dos sujeitos para desvelar como as sinfonias da vida vão tecendo o profissional TAE na UFRJ.

Esta pesquisa teve a intenção de investigar os processos identitários dos pedagogos, as táticas construídas pelos TAEs na ressignificação de seus fazeres profissionais e quais são as contribuições da formação acadêmica para que esses profissionais atuem nesses espaços.

No presente estudo, a formação é importante na transformação de cada sujeito, e vimos nas narrativas as marcas do processo da construção identitária da profissão professor. Esse caminho é contínuo e um ato reflexivo sobre as trajetórias de vida.

Os protagonistas, da entrevista narrativa expressam que o “aprender a ser” e o “fazer-se” professor/TAE se constituem uma atividade complexa e desafiadora, que envolve as dimensões intrapessoais e interrelacionais docentes..

Tanto os questionários como as narrativas dão pistas para refletirmos com Certeau (2009) sobre as táticas que esses profissionais possuem para agir, modificar e trabalhar com o imprevisto. Talvez essa seja a resposta para tal questionamento.

Consideramos que a contribuição do curso de Pedagogia na atuação desses profissionais foi positiva, não que a formação aponte novas possibilidades, mas no questionário e nas entrevistas narrativas identificamos que essa formação traduz-se em significados para esse novo campo de atuação.

Por esta pesquisa, podemos repensar a formação de professores a partir dos vários contextos pedagógicos, das situações vivenciadas nos diversos cotidianos. Como reflexões futuras, relato a resposta de um TAE no questionário: “A UFRJ (PR4) precisa criar uma política mais efetiva de RH para acompanhar e combater os casos de desvio de função dos TAEs”.

Desse modo, espero que este trabalho dissertativo venha contribuir com novos olhares, novas possibilidades de questões e descobertas para os TAEs ou qualquer profissional que esteja procurando fazer seu trabalho dentro de qualquer instituição. Por isso, tenciono acabar este trabalho sem encerrar a conversa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e Faculdades de Educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº 92, p. 959-982. Especial – Out. 2005. Disponível em: [<http://migre.me/827QG>]. Acesso em: 23/01/2013.

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ANFOPE. Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional – Recife – 21/03/01. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife>>.

ARAÚJO, Mairce da Silva, MORAES, Jacqueline d Fátima dos Santos Moraes. *Voices da Educação: Formação de professores, narrativas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida, a pesquisa e seus métodos*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRASIL, MEC. Comissão de Especialistas de Pedagogia. Descrição do Curso de Pedagogia. Disponível em: <www.mec.gov.br/sesu/cursos>. Acesso em: 12 mar. 2012.

_____. Resolução CNE/CP nº 3/ 2006.

BORGES, *Luís Paulo Cruz Borges*. Currículo como espaço-tempo de construção de identidades: A pedagogia em questão. *educação em destaque Juiz de fora*, v. 3, n.1 , p. 57-72, 1º sem. 2010.

BRITO, Antonia E.; LIMA, Maria da G.S.B.. Pesquisa narrativa no contexto educacional: entre a escrita, a formação e a reflexão. IN : CARVALHO, Maria Vilani (org) *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas*. Curitiba: CRV, 2011.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

CARVALHO, Maria Vilani (org) *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas*. Curitiba: CRV, 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*, 19.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CATANI, Denice. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 77-92, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

CIAMPA, Antonio da Costa. A estória do Severino e a história da Severina. São Paulo: Brasiliense, 2007. IN: LIMA, Mary G.S. BRITO, Antonia Edna. *A Constiuição da identidade profissional: desvelando significados do ser professor de didática*.

CRUZ, Giseli Barreto da. 70 anos do curso de pedagogia no brasil:uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009 1187. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade Federal do Rio de Janeiro: origens e construção (1920 a 1965) PROEDES/FE/UFRJ. IN : Oliveira ,Antonio(org) .A universidade e os múltiplos olhares de si mesma Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Fórum de Ciência e Cultura, Sistema de Bibliotecas e Informação,2007

FONTOURA, Helena Amaral da; Tavares, M.T.G.(ORG.). Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional. Niterói: Intertexto, 2013.

HALL, Stuart. Identidade Cultural na pós-modernidade. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras,de formadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*.Jan/Fev/Mar/Abr ,n.19,2002

MENDONÇA, Ana Waleska. *Anísio Teixeira e a universidade de educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a conformação. IN: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias(org).O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.p.99-118.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Hall Stuart, Woodward Kathryn. *Identidades e Diferenças: a perspectiva dos estudos culturais* , Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

VIEIRA, Ricardo. *Identidades pessoais*. Lisboa, Ed. Colibri, 2009

MAIS TEMPO DE ESCOLA: ESTUDO SOBRE A REPERCUSSÃO DE UM PROJETO DE AMPLIAÇÃO DE JORNADA ESCOLAR, NA EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PARTICIPANTES

Tatiana Ribeiro dos Santos Esteves

RESUMO

Este estudo trata-se de uma pesquisa sobre um projeto de ampliação de jornada escolar realizado em uma escola pública do município de Niterói, que se desenvolveu a partir da seguinte questão: *que resultados as atividades de ampliação de jornada escolar trazem à escola e aos alunos?* Para responder a esse questionamento, defini como objetivo investigar a experiência escolar vivenciada por alunos do ensino fundamental, que permaneceram três anos em um projeto de ampliação de jornada. Em termos metodológicos, a pesquisa se constituiu em um estudo de caso instrumental, que descreveu, discutiu e analisou a complexidade de um caso concreto. A partir da investigação, um recorte da realidade se fez necessário para se chegar ao foco da pesquisa, que é a sistematização dos resultados escolares de alunos participantes. O rendimento escolar foi tratado a partir dos indicadores avaliativos existentes na escola, como notas e registros das avaliações internas e externas; os resultados da Prova Brasil e IDEB; a frequência escolar. Foram utilizados como referência teórica sobre educação integral e ampliação de jornada, os estudos de CAVALIERE, COELHO e MAURÍCIO; com relação acerca de indicadores educacionais e rendimento escolar foram utilizados os estudos de BROOKE e LAHIRE.

Palavras-chave: Educação integral. Ampliação de jornada escolar. Desenvolvimento escolar.

A educação integral tem sido uma meta presente na legislação educacional brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e na forma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que tem procurado implementar a ampliação progressiva do período de permanência dos alunos na escola.

Para mostrar a importância que a ampliação da jornada escolar vem adquirindo nos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, entre os anos de 2008 e 2010, duas pesquisas sobre o tema, que apresentam um panorama nacional de experiências de educação em tempo integral e/ou de ampliação de jornada, documentando um número diversificado de práticas em municípios brasileiros de diferentes portes.

A Secretaria da Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), responsável pelo Programa Mais Educação, financiou a pesquisa *Educação Integral / Educação Integrada e(m) Tempo Integral: Concepções e Práticas na Educação Brasileira* (MEC/SECAD, 2009; 2010), que mapeou o desenvolvimento de várias propostas, no âmbito dos municípios, de ampliação de jornada escolar em andamento no Brasil.

A pesquisa da SECAD foi dividida em duas partes: quantitativa, que coletou dados em 2008 e contabilizou 504 municípios ofertando propostas diversificadas de jornada escolar ampliada, com carga horária que vai de 4,5h/dia a mais de 8h/dia; e a qualitativa, elaborada em 2009, que ocorreu

com visita a 21 municípios selecionados de todas as regiões do Brasil e constatou a existência de grande variedade de formatos de ampliação da jornada escolar.

Uma terceira pesquisa intitulada *Tendências para Educação Integral*, realizada pela Fundação Itaú Social/Centro de Estudos e Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) em 2011, investigou 16 experiências brasileiras de ampliação de turno, públicas ou particulares, e registrou que a jornada ampliada é a modalidade mais ofertada pelo poder público.

A pesquisa do MEC/SECAD aponta uma diferenciação com relação aos termos “jornada escolar ampliada” e “tempo integral” ou “horário Integral”. Denominou por “jornada escolar ampliada” os casos em que a carga horária escolar ultrapassa às 4 horas diárias, mesmo que ocorra em alguns dias da semana, que vem a ser a jornada mínima estabelecida pela LDB – Lei 9.394/96. Já as designações “tempo integral” ou “horário integral” foram utilizadas para as jornadas de, no mínimo, 7 horas diárias em todos os dias da semana, conforme está definido para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e para o Programa Mais Educação. Por trás destes termos há uma discussão de conceitos. Há autores como Cavaliere (2002, 2009, 2012), Maurício (2009, 2012) e Coelho (2009) que consideram escola de tempo integral uma nova configuração escolar, incorporando novas funções à escola. A ampliação da jornada, mesmo que por mais de 7 horas diárias, seria uma ampliação de tempo e de ofertas educativas, mas não promoveria uma reestruturação escolar.

As práticas variadas de ampliação de jornada trazem expectativas com relação às ações realizadas: melhoria da aprendizagem dos alunos em uma perspectiva centrada no reforço escolar, com vistas ao aumento dos indicadores nacionais de qualidade da educação; a dimensão da proteção à infância e adolescência, na busca da redução dos índices de evasão escolar e de “retirarem criança da rua” com a permanência dos alunos por mais tempo na escola. Independente da proposta de ampliação de jornada ofertada, as três pesquisas, mostram que há um déficit quanto ao monitoramento e às avaliações das experiências em vigor nos municípios brasileiros.

As pesquisas elaboradas pelo MEC/SECAD e pelo CENPEC são fundamentais para a temática educação integral, pois além de mapearem experiências em vigor no atual contexto da educação brasileira, materializadas em políticas, projetos e/ou programas emanados do poder público ou mesmo em parceria com iniciativa privada, apontam também para a falta de acompanhamento, de avaliação e de análise dos processos dessa ampliação de jornada. Sendo assim, surgem perguntas acerca de como é possível monitorar e avaliar o desenvolvimento dessa política de educação integral em jornada ampliada no município, na escola e nos alunos. Esse questionamento é crucial na definição da questão central desta pesquisa: que resultados as atividades de ampliação da jornada escolar trazem à escola e aos alunos?

Para responder a esses questionamentos, defini como objetivo geral deste estudo investigar a repercussão de um projeto de ampliação da jornada escolar vivenciada por alunos do ensino fundamental regular, que nele permaneceram por três anos. Os objetivos específicos foram: (a)

Levantar os resultados dos alunos selecionados para a pesquisa, para analisar e acompanhar o desenvolvimento escolar através do sistema de avaliação da escola; através de avaliação externa municipal e através da Prova Brasil. (b) Analisar o rendimento dos alunos ao longo de sua escolarização e verificar de que forma a ampliação de jornada influenciou ou influencia na sua escolarização.

Buscando atender aos objetivos desta pesquisa, optei pela realização de um estudo de caso do tipo instrumental, pois o foco da investigação é um fenômeno particular, de caso concreto. Esta estratégia de pesquisa se insere na classificação proposta por Stake, mencionada por André (2005), onde o interesse do pesquisador está em questões que um caso particular vai ajudar a esclarecer. Nesse sentido, sua utilização é recomendável quando

[...] um pesquisador quer investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar, pode escolher uma escola para conduzir a investigação. O foco não é a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares (ANDRÉ, 2005, p. 19-20).

O estudo de caso instrumental, que subsidiou esta pesquisa, descreveu, discutiu e analisou a complexidade de um caso concreto de projeto de ampliação de jornada ofertado por uma escola da rede municipal de ensino de Niterói. A partir da investigação do projeto em vigor, um recorte da realidade se fez necessário para se chegar ao foco da pesquisa, que foi a sistematização e análise dos resultados escolares de alunos participantes do projeto.

A presente pesquisa se desenvolveu em uma escola da rede de ensino público do município de Niterói, localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro. A Escola Municipal José de Anchieta fica no bairro do Caramujo, em uma comunidade conhecida como Morro do Céu, onde se encontra um dos Depósitos Municipais de Lixo da cidade desde o início da década de 1980. É um local marcado por carência social e econômica, compondo o cenário típico a ser beneficiado por políticas públicas que favoreçam a diminuição de desigualdades.

A decisão por pesquisar essa escola municipal ocorreu, por ser uma das primeiras escolas do município de Niterói a atuar com ampliação de jornada, através do Programa Mais Educação do governo federal, iniciado em 2008. Além do Programa Mais Educação, a escola conta também com outro projeto de ampliação de jornada, chamado de CLIN social, ofertado por uma empresa de economia mista, que atua em parceria direta com a escola desde 2009.

Diante da existência de duas experiências de ampliação de jornada na escola-campo, o Programa Mais Educação do governo federal e o projeto CLIN social, alguns critérios foram estabelecidos para definição do objeto desta pesquisa, como o atendimento escolar diário de sete horas ou mais todos os dias da semana; assiduidade regular e controle de frequência dos alunos; período de implantação por quatro anos ininterruptos. O projeto que atende à maioria dos critérios estabelecidos é o CLIN social.

É preciso destacar que o objeto de análise desta pesquisa, o projeto de ação social da Companhia Municipal de Limpeza Urbana de Niterói (CLIN), não é uma política municipal e seu modelo não é o adotado pela Secretaria/Fundação Municipal de Educação.

A partir de uma oferta de ampliação de jornada, adotada pela escola-campo, que não corresponde a uma política municipal, o que se realizou nesta pesquisa foi a sistematização do desenvolvimento escolar alcançado pelos sujeitos selecionados, através das avaliações externas e internas, a fim de discutir e analisar os efeitos que esta ampliação de jornada proporciona à escola e aos alunos.

O desenvolvimento escolar foi tratado a partir dos indicadores avaliativos dos alunos já existentes na escola, como notas/conceitos, relatórios e registros das avaliações internas, que se referem às avaliações escolares elaboradas pelos professores, conforme Lahire (1997), os registros das avaliações dos professores são relativos à composição da turma, passam por variações e julgamentos, pois dependem particularmente de um contexto. Mas além destes indicadores em que há uma variação contextual, outros indicadores, mais objetivos, também foram utilizados, como as notas das avaliações externas municipais; o resultado da escola na Prova Brasil; os resultados do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a frequência escolar. Uma vez que os exames padronizados de avaliação externa a nível nacional (Prova Brasil) e municipal priorizam questões de língua portuguesa e matemática, a presente pesquisa também manteve o foco de análise nos conceitos e registros das avaliações internas nestas duas disciplinas.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram: os 15 alunos que participam do projeto CLIN social há no mínimo três anos e neste período de participação, realizaram alguma avaliação externa, seja em nível nacional ou municipal; a Gestora do Projeto CLIN social; a Coordenadora do 1º e 2º ciclos da FME, responsável pela avaliação externa municipal; a Diretora, a Pedagoga e a Coordenadora de turno da Unidade Escolar.

A metodologia adotada para alcançar os objetivos propostos, foi compreendida a partir das seguintes ações: levantamento dos instrumentos legais que normatizam a organização da educação integral em jornada ampliada no município pesquisado, além daqueles de âmbito federal; levantamento e análise dos documentos internos da escola pesquisada, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), listagem de inscrição e frequência dos alunos participantes do projeto CLIN social e do Programa Mais Educação; levantamento e análise dos documentos que normatizam o projeto CLIN social, como o projeto básico, as resoluções internas e o estatuto da empresa; levantamento das pastas individuais dos 15 alunos participantes da pesquisa, para análise do contexto escolar e dos registros avaliativos individuais da própria escola; levantamento e análise dos resultados das avaliações externas municipais, além dos dados do resultado da escola na Prova Brasil e IDEB; entrevista individual semiestruturada, realizada com os sujeitos participantes na pesquisa; e observação e análise das atividades desenvolvidas no projeto de ampliação de jornada.

A análise e a interpretação dos dados levantados foram organizadas, priorizando a dimensão pedagógica, de forma a relacioná-la aos objetivos desta pesquisa. Após a categorização e ao cruzamento das informações a partir das referências teóricas utilizadas neste estudo, foi possível a construção de um novo texto, numa relação dialógica entre sujeitos e pesquisadora, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes.

Todas as etapas de desenvolvimento deste estudo buscaram atender ao objetivo geral da pesquisa que foi de investigar a repercussão de um projeto de ampliação da jornada escolar vivenciada por alunos do ensino fundamental regular, que nele permaneceram por três anos.

Nesse sentido, resgatando as indagações básicas que deram origem aos objetivos que fundamentam este trabalho, foram apresentadas algumas apreciações e reflexões respeito de toda a pesquisa.

A ampliação de jornada ofertada a esses alunos se dá através do projeto CLIN, que se propõe a uma contrapartida social, visando contribuir com a formação educacional e com o futuro de crianças e jovens da comunidade do Morro do Céu, o que na prática inclui conhecimentos ligados à cultura, artes e esportes. A prática educativa encontrada na realidade revela que não há uma preocupação com a articulação entre as múltiplas atividades desenvolvidas pelo projeto e as atividades pedagógicas formais desenvolvidas pela escola, através da integração do currículo, de um planejamento integrado, diante da oportunidade de oferta desse tempo escolar ampliado.

O projeto CLIN social apresenta características de um modelo como “aluno em tempo integral”, que consiste em,

oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Foi possível perceber que o processo de implantação deste projeto de ampliação de jornada está permeado de boas intenções, no entanto alguns elementos básicos como a articulação pedagógica entre as ações desenvolvidas no projeto e o currículo básico da escola, buscando atender a um dos objetivos expostos no documento básico do próprio projeto CLIN, que visa: “Melhorar o rendimento escolar a partir do desenvolvimento de atividades de complemento educacional, socioeducativas, culturais, desportivas e de saúde”; está longe de ser efetivado.

O que observamos em relação ao projeto CLIN social é que a ampliação de jornada não seria um momento para ensino de conteúdos, mas uma oportunidade para oferta de atividades de cultura, artes, lazer e esportes. O ato de “sair da escola” e ir até outro espaço, que é o que os alunos fazem diariamente para irem ao clube, e esporadicamente para participarem de alguma outra atividade, é entendido como momento significativo de ampliação de repertório cultural e social das crianças.

Para as crianças do Morro do Céu, esta ampliação de repertório cultural e social gera aprendizagens que não aparecem de forma explícita nos registros sobre os desenvolvimentos escolares, porque não há como mensurá-las. Mas permitem vivenciar experiências para além do seu local restrito de moradia, tendo acesso a bens que criam uma inserção que estas crianças não teriam de outra forma que não pelo projeto.

Não se pode desconsiderar que estas situações, não formais de aprendizagens, constituem investimento nas formação social dos alunos. Para Lahire (1997, p.341),

[...] construímos conhecimentos sem que nenhuma intenção pedagógica tenha sido visada, sem que nenhuma ação de transmissão tenha sido pensada como tal. Quantos conhecimentos e habilidades construímos sem saber, sem que alguém nos tenha dito: “Veja, hoje nós vamos aprender a fazer isso ou aquilo...”?

Neste aspecto, Anísio Teixeira, defendia a educação em tempo integral, ressaltando que a qualidade do ensino e/ou aprendizagem está associada à quantidade do tempo diário de escolarização e as possibilidades de oferta pela escola de muito mais do que o simples aprender a ler, escrever e contar, surgindo como uma alternativa de qualidade de uma educação transformadora.

[...] desejamos que a escola eduque. Forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa e por estar em mutação permanente (TEIXEIRA, 1994, p.174).

No momento de análise dos indicadores dos alunos, identificamos que não houve mudanças nos indicadores objetivos com a entrada dos alunos no projeto de ampliação de jornada. Mas, não podemos aqui negar, que, de alguma forma, a participação e a permanência nesta ampliação de jornada trouxeram, de alguma maneira, relações positivas e outros aprendizados que estão para além da escola, como aprendizados de vida, de oportunidades e de formação para a cidadania. E isso pode ser conferido no depoimento de um dos alunos participantes:

Eu aprendo lá outras coisas, eu vejo coisas que eu não vejo aqui na escola, eu conheci o teatro, eu nado na piscina, eu conheci o museu, eu atravessei a ponte, eu fui no cinema e eu faço um monte coisa lá. Mas sabe tia, eu queria também que o projeto me ensinasse assim, outras coisas pra eu fazer, coisas assim pra eu trabalhar (A13).

No geral, as falas das entrevistas reforçam o gosto e interesse dos alunos em frequentar o ambiente do projeto. Demonstam que o desenvolvimento da experiência de ampliação de jornada trouxe impactos positivos devido à oferta de atividades diversas no contraturno escolar.

Lá no projeto eu aprendi o que é teatro, quando tinha aula de teatro eu não entendia nada, não sabia o que era aquilo tudo de falar. Mas quando eu fui lá conhecer o teatro tia...eu entendi tudo que o professor dizia que era pra gente fazer para os outros verem... eu gostei de conhecer aquele lugar (A4).

Eu não queria entrar no projeto, só entrei porque Dona (falou o nome da Diretora) insistiu muito. Quando eu cheguei lá naquele clube, com aquela piscina e professor pra ensinar, aí eu gostei. Eu não gosto quando tem dever pra gente escrever e ler. Eles lá me ajudam porque eu não fico na rua de tarde (A1).

Outros depoimentos apontam aspectos como interesse, autoestima, envolvimento, união e companheirismo como resultados positivos decorrentes da participação dos alunos nas atividades do projeto.

Eu entrei para o projeto porque eu achei interessante, eu quis entrar. O que eu mais gosto é do futsal, não tem uma coisa que eu não gosto no projeto (A2).

Você conhece tia aquela piscina de lá, onde a gente faz aula? É a gente nada naquela piscina grande e azulzinha, a mesma que todo mundo vai ficar depois no fim de semana (A12).

No tocante aos resultados positivos, a ampliação de jornada vem proporcionando mudanças no aspecto comportamental dos alunos que dela participam. Não me refiro à questão de portar-se em relação às regras e disciplina, que é o comportamento esperado da escola. Mas sim, de como proceder com relação ao outro e a si mesmo.

O que eu percebo é que os alunos que participam do projeto, eles ficam mais juntos, muitas das vezes nem são da mesma turma, mas estão sempre brincando junto, se defendem, se procuram no recreio (Coordenadora de turno).

Olha, eu vejo que eles mudaram com relação a se preocupar com o outro, porque às vezes um aluno que é do projeto, falta assim, dois dias seguido, os outros colegas me procuram, ou a mim ou a secretária da escola, e pedem para ligar para saber por que está faltando. Sabe que às vezes nem eu dou falta e os outros alunos que me avisam (Diretora).

Acredito que uma proposta de ampliação de jornada não deve estar associada exclusivamente à possibilidade de elevar os indicadores educacionais, visto que, “naturalmente, nem todas essas variações podem ser analisadas de forma estatisticamente” (GRAY, 2008, p. 258).

Ao mesmo tempo em que enfatizamos a importância dos resultados, o leitor deve observar que desempenho acadêmico é apenas um resultado, e espera-se que a educação escolar produza muitos outros [...] os resultados deveriam ser avaliados de forma ampla. Para que não pareça que o desempenho acadêmico seja a única tarefa das escolas (BROOKE, 2008, p. 36).

Embora os resultados em exames e medidas similares sejam indiscutivelmente importantes, há, evidentemente, outros resultados escolares que precisam ser considerados simultaneamente. É necessário ter uma visão mais ampla da educação (GRAY, 2008, p.258).

A ampliação da jornada escolar deve possibilitar o desenvolvimento de outras atividades complementares, que devam estar conectadas às disciplinas básicas da escola, visando o processo formativo do aluno, de maneira que essas ações não passem a ideia de preenchimento do tempo. Assim, ampliar o tempo de permanência da criança na escola significa também uma chance de pensar numa educação que forme ou pelo menos possibilite uma formação integral. Não se trata de idealismo, trata-se de repensar e buscar uma nova concepção de escola, não mais restrita a mera instrução.

É preciso lembrar que o projeto CLIN social não é uma política municipal e seu modelo não é o adotado pela Secretaria/Fundação Municipal de Educação. O que analisamos e estudamos nesta pesquisa é uma experiência limitada que atende somente a uma escola da rede municipal de ensino.

Diante da realidade pesquisada, das entrevistas realizadas, da convivência com os alunos e com o campo da pesquisa, pude constatar que o projeto de ampliação de jornada CLIN social está longe de ser um projeto de tempo integral, mas não podemos desconsiderar as outras aprendizagens que proporcionam a alguns alunos da E. M. José de Anchieta, fazendo com que vivenciem outra realidade diferente do que vivem cotidianamente no Morro do Céu. Mas, é notório, que todas as ações propostas e desenvolvidas pelo projeto, buscam, diante da oferta de diferentes atividades – esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de educação ambiental, de higiene e saúde, entre outras –, colaborar para o desenvolvimento humano e para a construção de uma educação socialmente mais inclusiva e democrática para as crianças daquela comunidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liberlivro, 2005. (Série Pesquisa, vol.13).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL. Lei 9.394/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e legislação correlata*. ARRUDA, André (coord.). Rio de Janeiro: Roma Victor, 2007.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/>>.

BRASIL. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. *Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na educação brasileira*. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha (Org.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. *Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral*. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Em Aberto n.80. Brasília: INEP, 2009, p. 51 – 63.

CAVALIERE, Ana Maria; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades*. Natal: Revista Educação em Questão, 2012. Disponível em <<http://lucivelloso.com.br/arquivo/publicacoes/artigo01.pdf>> Acesso em 25/05/2013.

CENPEC, Cadernos. *Tendências para Educação Integral*. São Paulo, 2011. Disponível em <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/tendenciasparaeducacao-integral.pdf>> Acesso em 25/05/2013.

CLIN. *Estatuto da Companhia Municipal de Limpeza Urbana de Niterói*, 2012.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. *História(s) da educação integral*. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Em Aberto n.80. Brasília: INEP, 2009, p. 83 – 96.

GRAY, John. *Desenvolvendo métodos de valor agregado para avaliação da escola*. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 252 – 260.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 1997.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral*. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Em Aberto n.80. Brasília: INEP, 2009, p. 15 – 31.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5 ed. Comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

O PLANO DE METAS E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

Vera Lúcia Costa Nepomuceno

RESUMO

O trabalho apresenta discussão sobre o Plano de Metas da Educação implantado na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro a partir de 2011. Partindo da história recente das políticas de educação do estado, contextualizamos a implantação do Plano, apresentamos suas características, estratégias e desdobramentos, e analisamos suas incidências sobre o trabalho docente. A pesquisa teve como marcos a reforma do Estado no Brasil, por meio da qual se buscou transitar do modelo burocrático ao gerencial, bem como as reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, considerando seus impactos nas políticas estaduais fluminenses e como ambas interferiram nas condições de trabalho dos professores no período de 1990 a 2013. As análises tiveram por base pesquisa qualitativa constituída por análise documental e procedimentos complementares, tendo-se por referencial teórico central Antonio Gramsci, a partir do qual analisamos o Plano como um programa de ação que combina coerção e persuasão visando o controle do trabalho docente e o fortalecimento da hegemonia do projeto político governamental. Por meio de entrevistas semiestruturadas obtivemos indicações relativas à avaliação dos professores sobre o Plano, às experiências vinculadas a sua implementação, bem como às suas incidências no seu trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente. Responsabilização. Meritocracia. Educação Fluminense. Reformas educacionais.

O PLANO DE METAS E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

Este trabalho apresenta uma síntese de pesquisa relacionada à realização de dissertação de mestrado, a qual teve como objetivo central contribuir para uma melhor compreensão das modificações no caráter e nas condições de realização do trabalho docente no contexto das mudanças observadas a partir da implementação do Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro, no período de 2011/2013, tendo como foco as características deste programa e suas incidências no quadro geral de organização e realização do trabalho dos profissionais de educação da SEEDUC/RJ.

No levantamento bibliográfico realizado como base para a dissertação, verificamos que as pesquisas sobre políticas públicas em educação dedicadas a analisar os processos que se desenrolam especificamente no estado do Rio de Janeiro são muito raras e se tornam ainda mais escassas quando o objeto de estudo aborda uma política em curso, como o Plano de Metas. Dentre os estudos identificados, destacam-se trabalhos que foram de grande ajuda, pois apresentaram e discutiram um Programa que não só antecedeu cronologicamente o Plano de Metas, como também

foi a primeira experiência de responsabilização e meritocracia na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, o Programa Nova Escola.

A tese de Jorge Najjar, intitulada “A Disputa pela Qualidade da Escola: Uma Análise do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro”, defendida em 2004, na Universidade de São Paulo, (USP), foi basilar. Najjar chega a mencionar o quanto o Programa Nova Escola possuía de potencialidade de interferência no trabalho docente, vinculando a avaliação das escolas da rede à remuneração dos profissionais de educação. Além de apresentar inúmeras “pistas” para o desenvolvimento de nosso estudo, contribuiu deveras por apresentar farto material que nos auxiliou na elaboração e constatação de nossas hipóteses.

Trabalhamos também, como fonte primária, com farta documentação constituída tanto por leis, decretos, pareceres e portarias, dentre outras medidas normativas e instrucionais, dos âmbitos federal e estadual, quanto por textos e informações sistematizadas sobre a rede estadual produzidos pelo SEPE/RJ.

Como recurso complementar, optamos em recorrer a diversos tipos de registro sobre acontecimentos e percepções relacionados ao processo de criação e implantação do Plano de Metas e a seus antecedentes. Lançamos mão, neste caso, de matérias jornalísticas, informações institucionais em sites oficiais e anotações pessoais feitas a partir da nossa participação em fóruns, assembleias e encontros da categoria docente, bem como audiências das quais participei como representante da categoria eleita para a direção do SEPE, no período analisado. Essas fontes serviram, em grande parte das vezes, como meios de identificação inicial de informações que, posteriormente, buscávamos correlacionar com as fontes bibliográficas e documentais disponíveis, de modo a nos assegurarmos, o máximo possível, da validade das informações utilizadas.

Por fim, utilizamo-nos, também em caráter complementar, de entrevistas semiestruturadas com profissionais da rede estadual, procedimento que será um pouco mais explicado adiante.

O Plano de Metas, nosso objeto de estudo, antes mesmo de ter seu conteúdo oficialmente divulgado, teve uma grande repercussão na mídia, pois a frase lapidar do novo secretário de educação Wilson Risolia, “*penso em educação como um negócio*”, (RISOLIA, 2010, grifo nosso), trouxe grande inquietação aos profissionais de educação, que haviam há pouco tempo passado pelo Projeto Nova Escola, de lógica empresarial.

Em janeiro de 2011, repetindo o feito do governador Antony Garotinho, que havia apresentado o Programa Nova Escola em plenas férias escolares, Sérgio Cabral e seu secretário anunciam o Plano de Metas, com uma ambição de recolocar a educação do Estado do Rio de Janeiro no lugar de onde ela nunca deveria ter saído, “*numa posição relevante na Educação*” (RISOLIA, 2010, grifo nosso).

No dia seguinte da publicação em Diário Oficial (DO) do Decreto Nº 42.792 de 06 de janeiro de 2011, que instituíu o primeiro grande conjunto de medidas e metas vinculadas ao que ficou genericamente conhecido como “Plano de Metas”, Risolia apresentou, em entrevista à Folha

Dirigida, um resumo das principais ações do plano. Segundo ele, atacaria em cinco frentes de trabalho que deveriam ser colocadas em prática ao longo dos quatro anos do governo. Elas teriam como objetivo resolver os problemas da rede no que dizia respeito às questões pedagógicas, ao remanejamento de gastos, à rede física, ao diagnóstico de problemas e aos cuidados com os alunos. Ainda segundo o secretário, para que estas soluções pudessem surtir efeito seria necessário: a implantação de um regime meritocrático para todos da SEEDUC; a seleção de gestores; a realização de avaliações periódicas; o estabelecimento de metas de desempenho para balizar a concessão diferenciada de gratificações aos docentes; e a revisão das licenças dos oito mil professores em tratamento de saúde.

As medidas, de imediato, impactaram os profissionais de educação, observando-se rápidas reações do SEPE e de um grupo de pesquisadores das Universidades brasileiras. As críticas vinham no sentido de que, ao invés de atacar o fundamental para resolver os problemas da educação estadual, o governo se eximia das responsabilidades e culpabilizava o profissional docente, implantando um plano gerencial para a educação.

Ressaltamos que, embora a SEEDUC reforçasse a necessidade de atingir uma eficácia nos resultados educacionais, em face do baixo desempenho da rede, naquele momento expresso na penúltima colocação do IDEB, o cenário que se apresentava era de extrema desvalorização do docente. Entre outros aspectos, essa desvalorização se expressava no salário base inicial que, de acordo com a lei 1614/90, que rege o plano de carreira do magistério fluminense, era, no início de 2013, de R\$ 1.001,00 para professores com graduação que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio (Nível 3), com uma carga horária de 16 horas. No entanto, o estado do Rio de Janeiro é o 2º em arrecadação de receita líquida do Brasil, possuindo, ironicamente, um dos mais baixos vencimentos no magistério público no âmbito do estado do Rio de Janeiro, se compararmos os vencimentos dos docentes da rede estadual com os de municípios de grande e médio porte, como Duque de Caxias, Angra dos Reis, Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, e Rio das Ostras. É também um cenário que apresenta mudanças na função da escola e do docente, tornando-os parte de uma engrenagem que, através da coerção, do controle do tempo, da centralização administrativa e pedagógica, impulsiona a aferição da educação como um produto, pois a meta estabelecida no Plano passa a definir restritivamente a função geral da escola.

A rede estadual de educação, ao longo do jovem século XXI, vem agregando em suas ações e orientações as recomendações dos organismos internacionais. Verifica-se um violento processo de municipalização - podendo ser observado, a princípio, não apenas no declínio do número de matrículas no ensino fundamental, mas na própria diminuição do número de escolas da rede estadual de educação no Rio de Janeiro: em 2000, no governo Anthony Garotinho, havia 1925 escolas e, atualmente, há 1357 - e de estabelecimento de inúmeras parcerias realizadas com fundações, organizações não governamentais e institutos de caráter privado, com vistas à aplicação de medidas de planejamento, ajuste e gerenciamento educacional, bem como de programas

formativos diferenciados, como no caso dos Programas Dupla Escola, Mais Educação, Autonomia, Escola Aberta, Ensino Médio Inovador, Renda Melhor Jovem e tantos outros. Essas ações vêm promovendo o encolhimento da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, tanto no quantitativo do número de escolas como no número de matrículas, a quebra da autonomia pedagógica, o adoecimento dos profissionais de educação e uma ação escolar fortemente marcada por propostas compensatórias, que não promovem de fato um verdadeiro aprendizado.

Destaco que os números apontam um sério problema que o Plano de Metas se propõe a sanar: a hipótese de estarmos vivendo a falência da educação pública fluminense, quadro que se verifica nos dados a seguir, já que um exemplo ilustrativo dessa realidade pode ser visto nos números do ano de 2009, quando a taxa de repetência foi de 21,7%, a distorção idade série foi de 51,9% e 10% de abandono (dados do INEP/2009).

Frente a esse cenário, o secretário de educação do estado do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, anuncia, em janeiro de 2011, um “choque de gestão”, expressão vinculada à política geral de “choque de ordem” gerida pelos governos Cabral (estado) e Eduardo Paes (município), com ações que almejam um novo projeto de cidade, buscando preparar o Rio de Janeiro para os megaeventos através da remoção das classes populares de suas moradias; da política de contenção da circulação de armas e drogas nas comunidades e nas favelas através das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), e pela imposição de uma organização do espaço urbano que coíbe o trabalho informal. Em suma, a expressão “choque de gestão” assume a mesma roupagem da coerção social que o Estado vem estabelecendo em sua política social e de combate à violência no Rio de Janeiro.

O Plano de Metas é instituído por decretos publicados nos anos de 2011 e 2012, no Diário Oficial do Estado. A análise desses decretos e de seus desdobramentos permite observar importantes aspectos do caráter de reforma que o Plano de Metas desempenha na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. A perspectiva presente é adequar a escola pública ao padrão do Estado gerencial, em que o Plano cumpre o papel de organizar a escola, os espaços, os tempos, as funções e o trabalho docente a partir da lógica empresarial. O mercado capitalista é o parâmetro e as ideias de competitividade e de responsabilização são adotadas, e, através do mérito, incentivadas, garantindo a medição e o controle do trabalho docente por meio de “(...) taxa de retenção, taxa de promoção, índices de formação universitária, comparações com os rendimentos escolares de outros países, etc.” (CORREA, 2000, apud NAJJAR, 2004).

Como já apontava Bresser-Pereira, 20 anos atrás, com a implantação do modelo gerencial, “A reforma do aparelho do Estado no Brasil significará, fundamentalmente, a introdução na administração pública da cultura e das técnicas gerenciais modernas” (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 24). Isto consiste em uma mudança que traz em si elementos de alteração do mundo do trabalho, com a individualização sistemática do ambiente, da produção e das relações dos trabalhadores, vinculando salário a desempenho. O Plano de Metas se coaduna, assim com um dos principais elementos proposto nas reformas: quebra da isonomia através da lógica meritocrática, pois os

professores passarão a ter uma remuneração diferenciada de acordo com os resultados obtidos por seus alunos, demonstrando o caráter da individualização das mudanças vividas no mundo do trabalho com a imposição da lógica mercantil. Logo, resguardando as diferenças entre concepção de trabalho intelectual e imaterial, que possui o trabalho docente, arriscamo-nos a verificar elos de uma reestruturação produtiva deste trabalhador, tal qual vivida em outros setores da economia.

Não poderíamos deixar de fora os estudos da rede estadual que buscaram desvendar os caminhos percorridos pelas políticas e pelos professores, antes mesmo da aplicação do Plano de Metas. Uma das nossas hipóteses iniciais é que há um certo ponto de contato do Plano de Metas com o Programa Nova Escola. Baseamo-nos nas análises de Najjar, (2004), Souza (2007) e Leal (2004), que além de nos subsidiarem com dados que nos apresentaram a quais condições o trabalho docente vem sendo submetido nas últimas décadas - com forte degradação profissional, numa crescente perda da autonomia do trabalho docente e um sistemático arrocho salarial, combinado à deterioração das condições de trabalho –, também apontaram para o caráter de reforma do Estado, que tal programa também cumpria. Entretanto, não aprofundamos a discussão de seus nexos. Deixaremos uma figura de linguagem que poderá ilustrar nossa hipótese, mas que, ao não termos tido condições materiais e objetivas de nos aprofundarmos, ficará apenas como uma possibilidade para próximos trabalhos, pois a nossa suposição é de que, mesmo sem ter tido este objetivo, o Programa Nova Escola, não conseguindo se impor como política pública, acabou cumprindo a tarefa de “amaciar a carne” da categoria docente para as medidas posteriores.

Numa perspectiva gramsciana, analisamos o Plano de Metas e tivemos a possibilidade de confirmar, através da análise documental, que a sua implantação se dá como um “programa de ação”. O Plano tem caráter progressivo, de longa duração, e vai se organizando sob uma lógica de ajustes, através da coerção, e desta forma vai se apresentando sob novas bases de controle.

A princípio, os ajustes têm início com alguns elementos implementados, uns em implementação e outros apenas anunciados. Desta forma o Plano vai calibrando e cotejando as medidas de longo alcance e duração como o sistema do Conexão ou o programa de certificação para os professores, exemplos que ilustram o caráter progressivo do Plano, que no seu curso vai implementando novos ajustes.

Colhemos alguns relatos, por meio de entrevistas, que de certo modo reforçaram, ainda que de forma ilustrativa, as características acima enunciadas, ou seja, um Plano organizado segundo um planejamento estratégico e obedecendo a uma lógica determinada por um conjunto de ideias que pressupõem alterações sistemáticas nas escolas estaduais e nas formas de definição, gestão e controle do trabalho docente.

Em relação às possíveis alterações no trabalho docente a partir da implementação do Plano de Metas, adotamos como referência para as nossas análises algumas categorias, como a intensificação, a complexificação, a desprofissionalização e a proletarização do trabalho docente. Neste aspecto, resgatamos o papel de documentos normativos que em nossa avaliação,

combinados com a Emenda Constitucional nº 19, trouxeram mudanças significativas nas relações de trabalho do professor/servidor público, pois possibilitaram o fim do regime jurídico único com a implantação de mecanismos de avaliação que possibilitam a demissão e exoneração em decorrência de mau desempenho.

Há uma institucionalização de formas de organizar e gerir a educação que, na prática, estão implicadas com a instabilidade e a vulnerabilidade da carreira e do trabalho docente, que trazem medos e inseguranças referentes à estabilidade profissional, que passa a estar ameaçada. Além de capturarmos estes sentimentos em depoimentos de alguns entrevistados, a prática docente e o contato diário com a realidade destes profissionais, ocasionada por anos de militância e docência da pesquisadora, vêm confirmar o sofrimento destes professores ao serem obrigados a trabalhar conteúdos impostos e avaliações externas à realização de suas cátedras, num estranhamento absoluto do seu fazer docente. Sem contar as inúmeras dificuldades impostas pelos próprios ajustes, como fechamento de turmas e de escolas, obrigando estes profissionais a completarem sua carga horária em diversas escolas. Ou ainda a determinação de uso do sistema Conexão no lançamento das notas e frequência dos alunos, juntamente com o preenchimento dos diários.

Observamos que quase não há resistências e que, no geral, os professores vêm se adequando às determinações do Plano quase que inexoravelmente. Em sua maioria, demonstram desacordo, mas aplicam as medidas e responsabilizam o sistema e a opressão, e seguem cumprindo as determinações.

É necessário esclarecer que este trabalho nos possibilitou avançar na compreensão de questões que há muito vinham nos provocando, mas também nos levou a perceber novos pontos de inquietação que não tivemos como enfrentar de imediato, em função de limitações objetivas e subjetivas para a conclusão deste trabalho. Por outro lado, esperamos humildemente ter apresentado caminhos e percursos que, por mais que tenham sido delineados, ainda precisam de muita pesquisa para serem efetivamente revelados, pois num programa de ação como o que foi analisado, não podemos desconsiderar o tempo de sua implementação.

Por fim, gostaríamos de reafirmar que, para nós, docentes e militantes, o campo da educação pública pode e deve ser um campo de resistências e de ações contra-hegemônicas que enfrentem esse quadro geral. Para isto, no entanto, precisamos conhecer e enfrentar as próprias limitações diretamente impostas à educação pública, por meio do controle reductor da escola, de seus profissionais e dos alunos e suas famílias. Neste trabalho, buscamos conhecer essa realidade, entender como ela vem sendo produzida e operada, para podermos contribuir de algum modo com o fortalecimento das lutas e formulações que historicamente vêm se organizando em outra perspectiva.

REFERÊNCIAS

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: ENAP, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: Intervenções: o marxismo na batalha das ideias*. São Paulo: Cortez, 2006.

DAVIES, Nicholas. *Rede Estadual de Ensino do RJ é a que mais diminui no Brasil (-34,7%), na educação básica entre 2006 e 2012, com perda de, 516.471 matrículas, porém a rede privada do RJ foi a quarta que mais cresceu (193.73 matrículas, ou +22,5%), tornando –se a segunda maior rede privada do Brasil*. 2014. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/marciapereira71066/estudo-nicholas-davies>>. Acesso em: 18 maio 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Educação & Sociedade, v33, p.379-404, 2012.

NAJJAR, Jorge. *A disputa pela qualidade da escola: uma análise do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro*, Orientador: Lisete Regina Gomes Arelaro, São Paulo, 2004. Tese. Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

NEPOMUCENO, Vera L. da Costa. *Por que a educação do estado do Rio de Janeiro vai mal?* Orientadora: Teodósia Sófia Lobato, Rio de Janeiro, 2011. Monografia de conclusão de Pós-Graduação Lato Sensu, em Ensino de Políticas Públicas e Projetos Sócio-culturais em Espaços Escolares, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2011.

SOUZA, J. A. G. *Avaliação X relações de poder: um estudo do Projeto Nova Escola/ Rio de Janeiro*. 2007. Dissertação (Mestrado). Juiz de Fora: 2007.

LEAL, Maria Edith Pereira. *O Programa Nova Escola-Avaliação Institucional nas escolas da rede do Estado do Rio de Janeiro (2000-2001)*, orientador: Nicholas Davies, Niterói, 2004, Dissertação do programa de mestrado de Educação da Universidade Federal Fluminense, UFF, 2004.

SITES E DOCUMENTOS CONSULTADOS

Adicional de qualificação do magistério 2013. Disponível em: <www.seperj.org.br>. Acesso em: 14 de abril de 2014.

As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil. Disponível em: <<http://www.uff.br/dcp/wp-content/uploads/2011/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-2010-Sebasti%C3%A3o-Luiz-Oliveira-dos-Santos.pdf>> acesso 30 de março de 2012.

Audiência realizada no dia 19/1/2011, com o secretário de educação, o SEPE se posiciona contra o Plano de Metas. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=1734>. Acesso em 21 de abril de 2012. E abre campanha esclarecendo as armadilhas do Plano, chamando a categoria a se mobilizar contra o mesmo. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim27.pdf>>. Acesso em: 21 de abril de 2012.

Entrevista do secretário de Educação do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, concedida ao jornal Folha Dirigida, onde apresenta um resumo dos principais pontos do Plano de Metas. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374646/DLFE-23504.pdf/decreto427882011.pdf>>. Acesso em 07 de maio de 2012.

Entrevista do secretário de Educação do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, concedida ao jornal O Globo- A vida premia quem é melhor – disse. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/penso-em-educacao-como-um-negocio-diz-novo-secretario-estadual-de-educacao-ao-assumir-cargo-2942503#ixzz36vPG6z2z>>. Acesso em 14 de março de 2013. (Grifo nosso).

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Secretaria de Estado de Educação – Seeduc e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 07 jan. 2011.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). *Livro de Governança (livro branco)*. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/912504/DLFE47638.pdf/LIVRODEGOVERNANCA2.pdf>>. Acesso em 24 de março de 2012.

RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2011a. Rio de Janeiro, 17 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/portugues_livro_v2.pdf> Acesso em: 23 de junho de 2011

Manifesto contra o Plano de Metas na Educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=1648>. Acesso em 21 de abril de 2012.