

Formação da Pedagoga e do Pedagogo

pressupostos e perspectivas

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Ana Paula Cordeiro
Simone Ghedini Costa Milanez
(Org.)



CULTURA
ACADÊMICA 
Editora

FORMAÇÃO DA PEDAGOGA E
DO PEDAGOGO

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO
ANA PAULA CORDEIRO
SIMONE GHEDINI COSTA MILANEZ
(ORG.)

FORMAÇÃO DA PEDAGOGA E
DO PEDAGOGO:
PRESSUPOSTOS E PERSPECTIVAS

MARÍLIA
2012



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
Copyright© 2012 Conselho Editorial

Diretor:

Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor:

Dr. Marcelo Tavella Navega

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Antonio Mendes da Costa Braga

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Mariângela Braga Norte

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

F723 Formação da pedagoga e do pedagogo : pressupostos e perspectivas /
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Ana Paula Cordeiro, Simone
Ghedini Costa Milanez (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São
Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

246 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-258-1

DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1>

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Currículos. 4. Prática de ensino. I. Brabo, Tânia Suely Antonelli Marcelino. II. Cordeiro, Ana Paula. III. Milanez, Simone Ghedini Costa.

CDD 370.711

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Apresentação	7
Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo <i>José Carlos LIBÂNEO</i>	11
As Regras e o Ambiente Sociomoral da Sala de Aula <i>Telma Pileggi VINHA; Luciene Regina Paulino TOGNETTA</i>	35
Paradigmas e Perspectivas para a Formação Docente nas etapas iniciais da Educação Básica: inflexões <i>Maristela ANGOTTI</i>	67
Gestão da Educação e Organização do Trabalho na Escola: (Inter)Relações com a Formação do(a) Pedagogo(a) <i>Celestino Alves da SILVA JUNIOR</i>	85
O Construtivismo na Rede Estadual de Ensino Paulista a Partir da Década de 1980 <i>Ana Carolina Galvão MARSIGLIA</i>	101
A Formação Docente via Educação a Distância Virtual: reflexões <i>Bruno PUCCI; Christine B. BETTY; Mara Y. N. P. CARDOSO</i>	119
Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções <i>Selma Garrido PIMENTA; Maria Socorro Lucena LIMA</i>	133
O Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências em questão: Relato de Pesquisa <i>Cristiane Regina Xavier FONSECA-JANES</i>	153

Formação de Professores em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Algumas Contribuições do Departamento de Educação Especial da FFC <i>Claudia R. M. GIROTO; Rosimar B. POKER; Simone G. C. MILANEZ</i>	181
Repercussões das Diretrizes Curriculares da Pedagogia na Formação Docente <i>Vandêi Pinto da SILVA</i>	195
Criação Teatral Coletiva: Possibilidades e Experiências de Trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental <i>Ana Paula CORDEIRO</i>	205
Políticas de Formação de Educadoras e Educadores: Direitos Humanos e Gênero <i>Tânia Suely Antonelli Marcelino BRABO</i>	221
Sobre as autoras e os autores	237

APRESENTAÇÃO

As questões referentes ao campo de estudo da Pedagogia, da identidade profissional do Pedagogo e da Pedagoga, do sistema de formação inicial, estão em debate há mais de vinte anos, entretanto, muitas incertezas continuam. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, outros desafios são colocados para a formação destes/as profissionais.

É preciso considerar que as transformações na educação implementadas nas últimas décadas decorrem das mudanças no capitalismo internacional, com nova reorganização produtiva de caráter economicista e tecnocrático que gera desigualdade. Além disso, há a demanda dos movimentos sociais, dos novos sujeitos sociais reivindicando o direito à diversidade, que deve estar presente nos currículos tanto para a reflexão acerca de novas práticas pedagógicas quanto para a formação do(a) professor(a) pesquisador(a).

Há que se repensar, com os limites impostos pela política atual de formação dos(as) profissionais da educação e diante das novas realidades econômicas e sociais, sobre a qualidade da educação e sobre a formação de educadores e educadoras.

Tendo em conta tais questões que estão em pauta na atualidade, esta publicação pretende provocar discussões que possibilitem analisar e refletir de forma crítica sobre os desafios que estão postos para a formação de profissionais da educação na atualidade.

O texto inicial apresenta as considerações de José Carlos Libâneo, sobre a “Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo” empreendendo uma discussão sobre o campo teórico-investigativo da pedagogia, sua natureza e seu objeto trazendo derivações da explicitação do campo do “pedagógico” para a formulação de uma referência para as investigações do campo da educação e para o exercício profissional de educadores além de refletir sobre os impasses pelos quais passa a Pedagogia hoje.

No segundo texto, Telma Pileggi Vinha e Luciene Regina Paulino Tognetta, discorrem sobre “As regras e o ambiente sociomoral da sala de aula”, apontando que nas escolas que estimulam a elaboração de regras em conjunto com os alunos e alunas, por meio de rodas de conversas ou de assembléias, muitas vezes, por trás desses mecanismos são legitimadas práticas ainda autoritárias.

Maristela Angotti em “paradigmas e perspectivas para a formação docente nas etapas iniciais da educação básica: inflexões”, reflete sobre os paradigmas para o desenvolvimento de propostas de formação do Pedagogo ou da Pedagoga licenciado(a) para atuar na Educação Infantil.

Celestino A. da Silva Junior discorre sobre “Gestão da Educação e Organização do Trabalho na Escola: (Inter)Relações com a Formação do(a) Pedagogo(a)”, relembrando que estas duas concepções antagônicas dão a marca atual do debate sobre as questões educacionais, a lógica do direito `educação e a lógica do mercado educaional.

Ana Carolina Galvão Marsiglia, em “O construtivismo na Rede Estadual de Ensino Paulista a partir da década de 1980”, estabelece “[...] a relação entre o ideário construtivista e as diferentes administrações paulistas desde o primeiro governo após o regime militar brasileiro”, desenvolvendo sua análise sob a perspectiva marxista.

No sexto texto, Bruno Pucci, Christine Barbosa Betty e Mara Yáskara Nogueira Paiva Cardoso fazem uma análise crítica sobre a utilização das “TIC na Educação à Distância e na educação presencial”, tecendo considerações acerca da radicalização da crítica mas procurando “[...] encontrar saídas, possibilidades e momentos emancipatórios”.

Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima, discutem a questão do estágio dizendo que este se constitui “[...] como um campo de conhecimento que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. Argumentam que o estágio “[...] se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. Além disso, estágio pode se constituir em atividade de pesquisa.

Cristiane Fonseca Janes apresenta um fragmento das análises desenvolvidas na sua tese de doutorado “A formação dos estudantes de Pedagogia para a Educação Inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo”. O objetivo geral desta tese foi o de analisar se os cursos de Pedagogia da

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP preparam os estudantes para as discussões e fundamentações da Educação Inclusiva, após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de maio de 2006.

Continuando o debate sobre a educação especial, as autoras Claudia Regina Mosca Giroto, Rosimar Bortolini Poker e Simone Ghedini Costa Milanez, discorrem sobre “Formação de professores em educação especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas contribuições do Departamento de Educação Especial da FFC”, mostrando que a Unidade foi pioneira na América Latina a oferecer a formação específica em todas as áreas das deficiências.

Vandêi Pinto da Silva reflete sobre as “repercussões das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia na formação docente”, tendo como referência o processo de reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Finalizando, mas trazendo elementos para a continuidade do debate, após as importantes questões trazidas à reflexão, os dois últimos textos mostram resultados de pesquisas visando contribuir para o repensar do currículo e das práticas pedagógicas de formação de profissionais da educação. Assim, Ana Paula Cordeiro, em “Abordando a criação teatral coletiva: possibilidades e experiências de trabalho na educação infantil e no ensino fundamental”, discorre sobre a criação teatral coletiva por meio de oficinas de vivências em jogos dramáticos e teatrais mostrando sua importância para a educação e, no último texto, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, em “Políticas de formação de educadoras e educadores: direitos humanos e gênero”, discorre sobre a inclusão de temas que encontram-se nas políticas para a formação de educadores e educadoras, contudo, nem sempre presentes no currículo dos cursos.

Esperamos, assim, contribuir para a continuidade da discussão em torno da formação de profissionais da educação que sejam capazes de assumir o compromisso de luta pela educação pública de qualidade.

As organizadoras

IDENTIDADE DA PEDAGOGIA E IDENTIDADE DO PEDAGOGO

José Carlos LIBÂNEO

A argumentação sobre a identidade epistemológica da pedagogia e o exercício profissional do pedagogo supõe uma incursão sobre o campo teórico-investigativo da pedagogia, sua natureza e seu objeto. No primeiro tópico são abordadas questões como: o que constitui propriamente o núcleo teórico-prático da pedagogia, se há um ramo do conhecimento chamado “*pedagogia*” ou se existiriam apenas as “*ciências da educação*”, o que é uma investigação propriamente pedagógica (*pedagógica*) e o que caracteriza a atividade profissional do pedagogo. O segundo tópico traz derivações da explicitação do campo do pedagógico para a formulação de uma referência para as investigações do campo da educação e para o exercício profissional de educadores. O terceiro tópico apresenta alguns percalços e impasses pelos quais passa a pedagogia hoje e, no tópico final, são formulados desafios para o desenvolvimento do campo teórico, investigativo e profissional da pedagogia.

1 O CAMPO TEÓRICO-INVESTIGATIVO DA PEDAGOGIA. A PEDAGOGIA E A CONTRIBUIÇÃO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A ideia corrente sobre pedagogia está demasiadamente presa ao senso comum. Entre os próprios pedagogos é muito comum entendê-la como o modo de ensinar, o pedagógico identificado ao metodológico e, às vezes, ao procedimental, no sentido de que uma pessoa estuda ou se serve da pedagogia para ensinar melhor a matéria ou para aprender a utilização de técnicas de ensino. O fundamento mais remoto dessa ideia está na etimologia da palavra

“pedagogo” (*pedagogo*) em grego: aquele que conduz a criança, o escravo que cuidava das crianças e as conduzia à escola. Disso resultou o entendimento de pedagogia como um saber prático que depende do dom de ensinar, que pode ser adquirido com a experiência ou que pode ser comparado a uma certa habilidade de que algumas pessoas são portadoras. Esse entendimento ainda encanta muitos professores mas é, também, motivo de ironia em muitos professores universitários. No Brasil e em vários países da América Latina, a pedagogia acabou sendo o termo que designa o curso que forma professores para ensinar crianças. Se pedagogo é quem conduz as crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo. E para ser pedagogo, ensinador de crianças, se faz um curso de pedagogia. Esta é, por exemplo, a ideia que está na Resolução CNE 1/2006 que fixa as diretrizes curriculares do curso de licenciatura em pedagogia. Trata-se, claramente, de um entendimento simplista (LIBÂNEO, 2006). É verdade que a pedagogia se ocupa da formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela é um campo teórico-investigativo que diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. A definição do pedagogo francês Mialaret (1991, p. 9) é bastante esclarecedora:

A Pedagogia é uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento. Ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e análise, sem, todavia, confundir-se com ela.

O pedagogo alemão, Schmied-Kowarzik (1983), denomina a pedagogia de ciência da e para a educação, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. Ou seja, a pedagogia é uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa, teoria e prática da educação, tendo como objeto de estudo a prática educativa, ou melhor, as práticas educativas. O uso da expressão “práticas educativas” ao invés de “educação” traduz melhor a dimensão eminentemente prática da educação. Ela facilita entender, por exemplo, que a educação não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. E se há uma diversidade de

práticas educativas, há também uma diversidade de pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação, a pedagogia dos movimentos sociais, a pedagogia do trabalho etc. e, também, obviamente, a pedagogia escolar.

A educação é, então, em sua natureza constitutiva, uma prática, entendida como a realização de uma atividade humana que tem um sentido, uma finalidade e, enquanto tal, medeia a relação entre o sujeito da atividade e os objetos da realidade, dando uma configuração humana a essa realidade. Enquanto prática, a educação é a atuação sobre a formação e o desenvolvimento do ser humano, em contextos sócio-históricos e em condições materiais e sociais concretas. Em uma formulação mais ampliada, a educação é uma prática social, materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em contextos socioculturais e institucionais concretos, mediante a apropriação experiência social e culturalmente desenvolvida pela humanidade, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem e na personalidade dos educandos.

A educação compreende, assim, o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. Escreve a esse respeito Schmied-Kowarzik (1983, p. 44):

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural, e ao mesmo tempo cunhada socialmente, da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem, quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais.

A efetivação desses processos formativos se dá pela comunicação e o intercâmbio da experiência humana socialmente acumulada, isto é, dos saberes e modos de agir habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado. É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação mediante o qual se favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação

são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano¹.

Definida a natureza do educativo, a pedagogia se põe a tarefa de esclarecimento racional dessa prática social, partindo da investigação dessa mesma prática, visando constituir uma teoria orientadora da prática, formulando objetivos e meios de realizar nos sujeitos humanos essas características de humanização plena, em meio à dinâmica das relações sociais na sociedade. Constitui-se, pois, como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados, para a constituição da subjetividade; ela opera, viabiliza, a mediação cultural por meio de várias instituições, modalidades e agentes, entre elas a educação escolar. A natureza do pedagógico está, pois, em propor objetivos e formas de intervenção na produção da humanidade em cada ser humano, a partir do entendimento de “humano” em cada momento histórico e lugar. A pedagogia tem, assim, uma condicionalidade histórica. Segundo Bouffleuer (2004, p. 315):

A pedagogia [...] tem como sua tarefa precípua a tematização do sentido do humano, reconstruído em cada contexto histórico, e das condições que permitem a sua produção através de processos educativos intencionalmente estabelecidos. [...] Podemos entender por pedagogia o campo de estudos que se ocupa dos fundamentos e das condições de possibilidade do encontro de educadores e educandos, em dialético confronto de anterioridade e posterioridade pedagógica. Esse encontro ocorre em função de um saber a ser comunicado, de uma percepção de mundo a ser transmitida.

Numa formulação sintética, temos que a pedagogia cuida da formação humana, ou seja, lida com saberes e modos de ação, visando a formação

¹ A pedagogia está associada à transmissão-apropriação de saberes, mas é preciso dar a essa expressão um sentido bastante amplo: saberes-conhecimentos, saberes-experiências, saberes-habilidades, saberes-valores. Lerner e Skatkin (1984) destacam quatro elementos da cultura que precisam ser apropriados por todas as pessoas: 1) os conhecimentos sobre a natureza, a sociedade, o pensamento, a técnica e os modos (ou métodos) de atuação; 2) a experiência prática de colocar esses métodos em ação expressa em habilidades e hábitos intelectuais e práticos; 3) a experiência da atividade humana criadora na busca de soluções para novos problemas; 4) os conhecimentos avaliativos referentes às normas de relação com o mundo, de uns com os outros, expressos num sistema de valores morais, estéticos e emocionais. Beillerot (1985, p. 35) escreve que a pedagogia e, sobretudo, a ação pedagógica é, “por um lado, a imposição [...] de um sentido cultural arbitrário e, por outro lado, uma prática, ou seja, um conjunto de comportamentos e ações conscientes e voluntárias de transmissão de saberes [...], por explicações que apelam à razão de uma ou mais pessoas, com a finalidade de: a) modificar os comportamentos, os afetos, as representações dos ensinados [...]; b) fazer e adquirir métodos e regras fixas que permitam fazer face a situações conhecidas que se reproduzem com regularidade; c) fazer agir”.

humana. Para isso, define objetivos, finalidades, formas de intervenção, pelo que dá uma direção de sentido, um rumo, ao processo educacional, tendo em vista a atuação dos educandos em uma sociedade concreta, dentro de uma determinada dinâmica de relações sociais.

Sendo teoria e prática da educação, a pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão-assimilação de saberes e modos de ação. Ela busca o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação.

Estas considerações em torno da natureza da educação e do campo teórico da pedagogia resultam, do ponto de vista escolar, na projeção e materialização dos aspectos educacionais e culturais da sociedade num currículo. Não cabe neste texto entrar nas questões de organização curricular, apenas quer-se reafirmar o entendimento de que a pedagogia, antes de desdobrar-se em docência², constitui-se num campo de estudos com identidade e problemáticas próprias, englobando os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como:

- o aluno enquanto sujeito do processo de socialização e aprendizagem;
- os agentes de formação (inclusive a escola e o professor);
- as situações concretas em que se dão os processos formativos (inclusive o ensino);
- os saberes como objeto de transmissão/assimilação;
- o contexto sócio-institucional das instituições (inclusive as escolas e salas de aula).

Dessa problemática nenhuma das demais ciências da educação, como a sociologia, a psicologia, a antropologia etc., trata especificamente. Esta

² A esta altura, seria o momento de se perguntar: e o campo do didático? Na linguagem comum é frequente a identificação entre o pedagógico e o didático, ou seja, fala-se indistintamente de ações pedagógicas e ações didáticas. A meu ver, esses termos estão inter-relacionados mas não são sinônimos. O didático refere-se especificamente à teoria e prática do ensino e aprendizagem, considerando-se o ensino como um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico. Dessa forma, o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente).

compreensão globalizante da pedagogia acaba por identificar como disciplinas pedagógicas a psicologia da educação, a didática, as didáticas disciplinares, o currículo, a organização e gestão da escola, entre outras.

1.1 O CARÁTER “POLÍTICO” DA PEDAGOGIA

A contextualização sociocultural da prática pedagógica põe em questão um aspecto sumamente relevante na formulação da pedagogia como campo científico, que é o fato de que toda educação se dá em meio a relações sociais concretas, envolvendo grupos sociais com interesses distintos e, frequentemente, antagônicos, implicando desigualdades sociais. Nesse caso, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. Isso significa que a pedagogia lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito numa determinada sociedade. Este fato leva a afirmar que toda pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade. Dizer do caráter pedagógico da prática educativa é dizer que a pedagogia, a par de sua característica de cuidar dos objetivos e de formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social. O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente. Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. Precisamente pelo fato de a prática educativa desenvolver-se no seio de relações entre grupos e classes sociais é que se ressalta a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo.

1.2 E AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO?

Afirmada a especificidade da pedagogia como campo científico dedicado ao estudo da educação, é preciso encarar a questão da diversidade de enfoques investigativos do fenômeno educativo. Não há como negar a pluridimensionalidade do fato educativo, o que leva a admitir a necessidade

de se recorrer a um conjunto de saberes para compreendê-lo e explicá-lo, saberes esses que têm sido denominados de ciências da educação³.

Minha posição – reconhecendo a pluridimensionalidade do fenômeno educativo e, portanto, a existência das ciências da educação – é de que a ciência pedagógica é que dá unidade aos estudos sobre o fenômeno educativo, já que cada uma dessas ciências o toma sob um ponto de vista específico. A pedagogia apoia-se, pois, nas ciências da educação, mas não perde sua autonomia epistemológica nem pulveriza seu objeto nessas ciências.

A despeito de forte tendência em diluir os estudos pedagógicos nas ciências da educação, autores de vários países sustentam a especificidade da pedagogia. O italiano Visalberghi (1983, p.9) adota a expressão ciências da educação, mas denomina seu livro de *Pedagogia e Ciências da Educação*:

[...] o eixo do livro é o exame da relação entre os dois termos, não somente numa dimensão histórica mas, também, de um ponto de vista funcional atual pelo qual é bem legítimo falar ainda de pedagogia para indicar a aproximação mais geral e intencionalmente voltada aos problemas educativos.

Na Espanha, Sarramona e Marqués (1985, p. 56) advogam o papel da pedagogia na pluralidade das ciências da educação.

Advirta-se que a polifacética dimensão do fenômeno educativo não pode eliminar sua unicidade enquanto tal, sob o risco de perder sua justificação como processo objeto de estudo científico. Tal unicidade permite

³ Dispenso-me, neste texto, de entrar na polêmica, também existente em países europeus, sobre a pedagogia como ciência da educação, sobre sua autonomia frente às “ciências da educação” ou, mesmo, sobre a substituição dos estudos próprios da pedagogia pela denominação “ciências da educação”. Limite-me, por agora, a indicar outros textos em que discuto essa problemática, por exemplo, Libâneo (2005). Entretanto, desejo expressar minha recusa em aceitar a substituição do termo “pedagogia” por “ciências da educação”, ou mesmo, sua equivalência. A meu ver, a diluição das dimensões do fenômeno educativo em vários campos, produz a dispersão do estudo da problemática educativa, levando a uma postura pluridisciplinar ao invés de interdisciplinar. Ou seja, a autonomia dada a cada uma das ciências da educação leva a enfoques parciais da realidade educativa, comprometendo a unidade temática e abrindo espaço para os vários reducionismos (sociológico, psicológico, econômico...), como, aliás, a experiência brasileira tem confirmado. Quintanas Cabanas (2002, p. 30), criticando a denominação ciências da educação, escreve: “não é garantido certo que a ‘soma’ das partes seja igual ao todo; além disso, faz falta uma ‘integração compreensiva’ dessas partes, que apenas pode ser oferecida pela Pedagogia Geral”. O próprio Gaston Mialaret (1976, p. 91), um dos propositores da denominação “ciências da educação”, reconhece esse risco ao comentar o desenvolvimento desigual e separado entre os domínios das ciências da educação: “[...] basta que uma obra importante ou original marque um dos domínios para que, no espírito de muitos dos nossos contemporâneos, as ciências da educação sejam identificadas com esse domínio”. No caso brasileiro, não se trata de um risco, mas de uma realidade, pois são notórios todos os tipos de reducionismos: filosófico, sociológico, psicológico.

estabelecer um corpo científico que tome o fenômeno educativo em seu conjunto como objeto de estudo, com a finalidade expressa de dar coerência à multiplicidade de ações parcializadas; trata-se, em suma, de elaborar uma síntese integradora dos diferentes processos analíticos que correspondem a cada uma das ciências da educação, em seu objeto – dimensão da educação – específico de estudo.

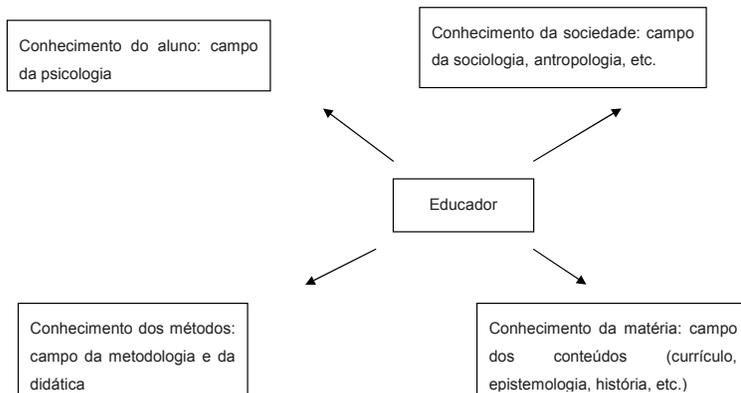
O educador português Estrela (1992) é bastante explícito quanto aos equívocos trazidos pela utilização da expressão ciências da educação, seja pela falta de elucidação da problemática que a expressão envolve, seja pela sua vulgarização como substituto do termo pedagogia. Após reconhecer as dificuldades da pedagogia em alcançar um autêntico estatuto científico, afirma:

A necessidade de cientificação tem levado o interventor pedagógico a recorrer a conceitos e a métodos das ciências já constituídas, que poderão ter aplicação no seu campo específico, o da Educação. A Psicologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Psicossociologia, a Economia tem representado as principais ciências de recurso. Normalmente seus diagnósticos são seguros, as hipóteses emitidas são fecundas. No entanto, seu valor para o professor ou para o investigador pedagógico é, quase sempre, diminuto ou mesmo nulo. Constituem análises paralelas à problemática que lhes é específica. Na verdade, quando o psicólogo trabalha no campo educacional, não faz (nem pode fazer) Pedagogia: aplica conceitos e métodos de sua ciência a um dos diversos campos da atividade humana, o da Educação. Os resultados são, pois, de ordem psicológica, como o seriam se o psicólogo exercesse sua ação no campo do trabalho, da clínica ou outro. O mesmo, evidentemente, se poderá dizer de outras ciências. (ESTRELA, 1992, p. 12).

Afirmar a relativa autonomia dos estudos pedagógicos não significa que a pedagogia deva ocupar um lugar hierarquicamente superior às demais ciências da educação. Ela não é, certamente, a única área científica que tem a educação como objeto de estudo. Também a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, podem ocupar-se de problemas educativos, para além de seus próprios objetos de investigação e, nessa medida, os resultados de seus estudos são imprescindíveis para a compreensão do educativo. Entretanto, cada uma dessas ciências aborda o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação. É a pedagogia que pode requerer para si a investigação do campo educativo propriamente dito, como também de seus desdobramentos práticos e, desse modo, constituir-se em conhecimento integrador dos aportes das demais áreas.

2 DERIVAÇÕES DESTAS CONSIDERAÇÕES PARA A PESQUISA PEDAGÓGICA E PARA A ATIVIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

Das considerações feitas até aqui resulta que falar em “pesquisa pedagógica” implica uma clara conceituação do que entendemos por “pedagógico”. A condição para se definir o complexo de conhecimentos em relação à educação e as formas de investigação desse fenômeno, é compreender a natureza e o conteúdo disso que chamamos “educação” ou “prática educativa”, ou seja, a formação humana em contextos histórico-culturais e institucionais concretos em função de sua inserção social. Quaisquer das ciências humanas, além da própria pedagogia, que desejem ocupar-se de problemas educacionais ou educativos, devem subordinar suas investigações a esse núcleo conceitual do educativo. Desse modo, toda investigação que pretenda situar-se no campo científico da educação deve ser pensada e realizada, por coerência epistemológica, na perspectiva da relação pedagógica, isto é, das ações e processos formativos propiciadas pelas várias modalidades de práticas educativas. É este o requisito de legitimidade epistemológica de qualquer das chamadas “ciências da educação”. Os que investigam a sociologia da educação, a economia da educação, a história da educação, etc. precisam entender que pedagogia é o campo de estudo da prática educativa, seus estudos devem por-se a serviço da compreensão e do esclarecimento da prática educativa, tal como é mostrado no esquema a seguir:

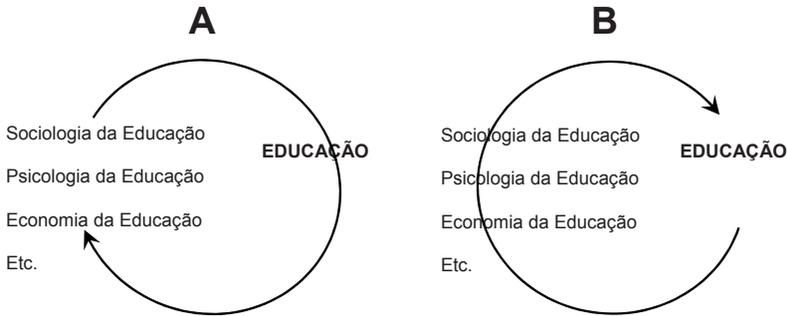


Eis, portanto, que a definição da natureza e dos procedimentos investigativos da pedagogia é condição indispensável para a interlocução com as demais ciências da educação e outros campos de saberes. Escreve Bouffleuer

(2004, p. 317): “É o educador, a partir das questões que a ele se colocam em função de sua prática, que vai recorrer ao filósofo, ao sociológico, ao psicólogo, ao historiador, etc., para melhor entender aspectos, condicionantes ou implicações do seu trabalho”.

Se, por um lado, a pedagogia necessita da contribuição imprescindível das diferentes áreas do conhecimento que abordam o fenômeno educativo sob a perspectiva de seus próprios conceitos e métodos de investigação, por outro, ela reclama para si o papel de ser a ciência que possibilita a aproximação geral e intencionalizada dos fenômenos educativos, produzindo um conhecimento próprio. Com isso, mesmo lidando com os objetos de investigação a partir da pluralidade das práticas educativas e de sua multireferencialidade teórica, a investigação pedagógica terá como referência os saberes pedagógicos. Assim, a exigência mais legítima e mais elementar para um investigador no campo da educação é de que sua investigação esteja subordinada ao que é peculiar e inerente às práticas educativas. Ou seja, estudam-se as políticas e a gestão, para quê? Para viabilizar ações educativas. Estudam-se os processos culturais, sociais, da escola, da sala de aula, da globalização, para quê? Para explicar e viabilizar ações educativas. Estudam-se os elementos da cultura, os processos de subjetivação-objetivação, o universal e o diverso, em função de quê? Das ações educativas, dos processos formativos do ser humano.

Isso significa que a educação (ou as práticas educativas) é o ponto de partida e o ponto de chegada da investigação educacional. No entanto, não é assim que tem ocorrido nos cursos de pedagogia e licenciaturas. Um texto clássico de Dermeval Saviani escrito em 1980, ainda é atual para mostrar como se pode evitar o viés na investigação educacional quando se perde a clareza epistemológica em relação à pedagogia. O gráfico a seguir mostra duas situações que caracterizam propostas curriculares de cursos de pedagogia e cursos de pós-graduação em educação.



Fonte: Saviani, 1991, p.89

Segundo Saviani (1991, p. 89):

Na situação A, a educação é ponto de passagem, ela está descentrada. O ponto de partida e o ponto de chegada estão alhures. Isto significa que as investigações no âmbito da sociologia da educação (valendo para as demais áreas) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas a partir de cuja estrutura conceitual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato. [...] A situação B representa a inversão do circuito. A educação, enquanto ponto de partida e de ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. [...] Ao invés de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos, etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral, dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores.

Minha posição, obviamente, é pelo Modelo B. É dele que extraio conclusões para a investigação pedagógica. É a prática educativa que dá sentido à investigação no âmbito das ciências da educação. A pedagogia se auto-define como ciência prática por estar referida a um fenômeno que se encontra no domínio da “prática”, que é a prática social da educação. É nessa condição que pode realizar uma aproximação teórica e intencional aos problemas educativos, ainda que para isso necessite recorrer a outros campos investigativos. Mas, também, é nisso que ela se diferencia de outras das chamadas “ciências da educação” (Libâneo, 2005).

Ainda que se deva reconhecer a amplitude das ações educativas, é importante lembrar que a educação escolar continua sendo, historicamente, a forma mais dominante de prática educativa. É assim que a investigação pedagógica tem como referência a ação do educador em função da aprendizagem dos educandos. Castillejo Brull (1994, p. 15) sugere seis elementos do processo educativo que devem estar presentes nos projetos de investigação, a saber:

- a intencionalidade, decorrendo disso a importância de se definir objetivos da educação, formulando expectativas sobre o tipo de ser humano a ser formado e dimensões da educação a serem atendidas (físicas, afetivas, intelectuais, sociais, morais, estéticas).
 - conteúdos, uma seleção de elementos da cultura referentes ao que é necessário aprender, obviamente coerentes com os objetivos.
 - uma ação ou intervenção educativa, direta ou indireta, realizada por algum agente educativo sobre um sujeito, para promover, orientar, possibilitar a aprendizagem dos conteúdos e modos de agir.
 - a aprendizagem do aluno, um processo de aprender que leve a resultados, isto é, ao atendimento de objetivos propostos.
 - o ensino, meio pelo qual se favorece a aprendizagem.
- formas de organização e gestão da escola e da sala de aula.

Estes elementos identificam a *prática da educação* (que precisa ser compreendida, organizada e conduzida), a *investigação pedagógica* (formas de compreender e elucidar a práxis para poder orientar a prática dos agentes) e a *formação dos educadores* (como encadear prática e investigação como compreensão teórica da prática e condução prática à práxis através da teoria).

Em relação à atividade profissional do pedagogo, pouco tenho a acrescentar em relação a posições que tenho assumido nos debates sobre o curso de pedagogia e à formação de pedagogos. Como já apresentado, a *pedagogia* é a teoria e a prática da educação. Ou seja, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à comunicação e apropriação de saberes e modos de ação. Ela busca o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação. Dessa definição, resulta que o *pedagogo* é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa,

direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de comunicação e apropriação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana, considerados a partir de contextos sociais e culturais concretos.

Este entendimento permite falar de dois grandes grupos de pedagogos profissionais: 1) pedagogos em sentido amplo, no qual se incluem todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades, incluindo, especialmente, professores do ensino público e privado que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino; 2) pedagogos em sentido estrito, que podem ser chamados de “especialistas”, que se dedicam à investigação pedagógica em sentido estrito, à gestão de sistemas escolares e escolas, à coordenação pedagógica e curricular de escolas, a vários tipos de formação profissional, a atividades de educação especial, à teoria da avaliação e práticas de procedimentos avaliativos, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições.

Cumpre, em meio a essas considerações, dar destaque à formação de pedagogos para atuação nas escolas como diretores e coordenadores pedagógicos. Em artigo escrito há alguns anos, eu denunciava algumas graves consequências das políticas de formação de educadores, não apenas as oficiais como as vinculadas a associações como a ANFOPE, entre elas: o precário desenvolvimento das teorias pedagógicas no Brasil, o desaparecimento dos estudos pedagógicos nos cursos de pedagogia, a supressão da formação específica de especialistas para a escola (diretor de escola, coordenador pedagógico, orientador educacional). Eu escrevia:

A descaracterização do campo teórico da pedagogia e da atuação profissional do pedagogo limite e enfraquece a investigação no âmbito da ciência pedagógica. Não se estuda pedagogia no curso de pedagogia, a teoria pedagógica e a investigação de formas específicas de ação pedagógica estão ausentes das faculdades de educação. Em boa parte delas, quem emite juízos sobre questões de pedagogia são os sociólogos, os cientistas políticos, os especialistas em políticas educacionais, os psicólogos, não os pedagogos. E pior, com as mudanças curriculares centradas na docência, não são mais formados os pedagogos para pensar e formular políticas para as escolas, analisar criticamente inovações pedagógicas, formular teorias de aprendizagem, investigar novas metodologias de ensino, concepções procedimentos de avaliação escolar, etc. Não são mais formados administradores educacionais, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, profissionais para a gestão do currículo e promoção do desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, profissionais que

ajudem os professores nas suas dificuldades com o ensino e aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 2006, p. 860).

Continuo, assim, a considerar imprescindível a formação profissional específicas de diretores de escola, coordenadores pedagógicos, psicopedagogos e que os sistemas de ensino revejam sua legislação para poder receber esses profissionais nas escolas. A retomada da formação específica para atividades de organização/gestão e coordenação pedagógica das escolas, equivocadamente suprimida por influência de movimentos gerados no próprio meio dos educadores, é uma necessidade improrrogável dos sistemas de ensino. Cada vez mais se requer a presença de um *diretor de escola* atuante e preparado, inclusive para novas situações que vão surgindo frente a novas realidades sociais, econômicas, culturais. O *coordenador pedagógico* é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem.

3 PERCALÇOS, INCERTEZAS E IMPASSES DA PEDAGOGIA NO BRASIL

A palavra “percalços” evoca graves dificuldades, embaraços, transtornos. A pedagogia como campo de estudo teórico e prático tem uma história de êxitos e de insucessos, de progressos e atrasos, de bons e maus serviços. Em meio a outros campos científicos, ela sempre levou desvantagem. Por um lado, não sendo seu objeto passível de ser tratado de forma positivista, foi hostilizada pelos positivistas por ter um caráter demasiadamente genérico, especulativo, idealista e, frequentemente, demasiado prescritivo. Por outro, quando cedeu às exigências positivistas de se buscar um conhecimento objetivo, tornando-se pedagogia experimental, acabou sendo quase que execrada tanto pela crítica marxista anti-positivista, quanto pela acentuada verve crítica de algumas tendências pós-estruturalistas. Este fenômeno ocorreu no mundo todo, mas tem sido muito presente no Brasil. No âmbito

das ciências humanas e sociais, o descaso com a pedagogia é notório. No ensino universitário, em campos científicos que não pertencentes às ciências humanas e sociais e que têm forte tradição positivista, ela é simplesmente ignorada. Dentro do próprio campo da educação (e, atualmente, na própria legislação e nas diretrizes de formação de professores), persiste uma definição reduzida de pedagogia, restringida a um curso, não a um campo científico. Para além dessas posições, persiste um grupo mais restrito de investigadores que sustenta a especificidade epistemológica e profissional da pedagogia, entre os quais eu me situo.

Tenho cinco hipóteses explicativas para esse desdém com a pedagogia. A primeira, é uma tendência recorrente, em nosso país, de sociologização do pensamento pedagógico em prejuízo dos aportes da ciência pedagógica (LIBÂNEO, 2011a). Tanto no âmbito dos intelectuais da educação, quanto no MEC e nas Secretarias da Educação, nas últimas décadas, a análise externa dos problemas educacionais, em que se privilegia as visões econômica, sociopolítica e institucional das questões educacionais, tem sido sobreposta à análise interna, que aborda funcionamento interno da escola tais como os objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, a aprendizagem dos alunos. Ou seja, no mercado acadêmico acabam tendo mais prestígio as questões da educação vistas de fora para dentro do que aquelas que pensam a educação escolar “por dentro”, ali onde as coisas efetivamente acontecem. Meu problema, obviamente, não é com a recusa da análise sociológica, mas da superposição da análise sociológica e política sobre a pedagógica, decorrente de setores da sociologia marxista, da influência das teorias reprodutivistas, de estudos de sociologia do trabalho docente.

A segunda hipótese refere-se ao enfraquecimento do campo teórico e investigativo da pedagogia, com conseqüências no questionamento de sua legitimidade epistemológica e de seu lugar na formação de professores. Tal enfraquecimento se mostra pelo esvaziamento teórico da ciência pedagógica nos cursos de formação levando ao empobrecimento da teoria e da pesquisa pedagógica, pela eliminação nos cursos de pedagogia da formação do pedagogo especialista (cujos conhecimentos por excelência são a teoria pedagógica e a didática). A terceira hipótese é o surgimento e desenvolvimento do discurso pós-estruturalista e sua influência no campo da educação. Essa corrente, se por um lado trouxe à tona temas imprescindíveis à compreensão da educação no mundo

contemporâneo, como o poder, a linguagem, a cultura, a diferença, a fragmentação do conhecimento, relativizou excessivamente o papel da escolarização, do conhecimento, da ação pedagógica na formação cultural e científica.

A quarta hipótese refere-se aos impactos diretos e indiretos das concepções de políticas sociais do neoliberalismo e sua repercussão nas diretrizes sobre políticas educacionais e práticas escolares. Nessa perspectiva, predomina o viés economicista/tecnicista, com ênfase nos resultados, instalando a competição entre escolas e professores, mantendo a figura do professor “tarefeiro” esvaziado de conteúdos e de capacidade reflexiva.

Finalmente, a quinta hipótese diz respeito à conjugação de fatores externos à escola e ao ensino (socioculturais, políticos, institucionais) que incidem na diversidade de concepções sobre escola e ensino e na desvalorização acadêmica da pesquisa voltada para a sala de aula. Entre esses fatores destaco a dissociação entre as políticas educacionais e o efetivo funcionamento interno das escolas, bem como o distanciamento das associações científicas e profissionais dos problemas mais concretos da escola e do ensino, resultando na desqualificação acadêmica da sala de aula como objeto de pesquisa.

É claro que essas hipóteses merecem uma análise mais aprofundada, impossível de fazer neste momento⁴. Mas elas trazem conseqüências para o sistema escolar e para as escolhas de temas de investigação nos cursos de mestrado e doutorado em educação. Abordarei algumas dessas conseqüências.

Professores e pesquisadores envolvidos de alguma forma com algum setor da educação sabem que existe um fosso, um distanciamento considerável entre as políticas e diretrizes educacionais no nosso país e a realidade das escolas, do ensino, do trabalho cotidiano dos professores, da aprendizagem dos alunos. É notória a desatenção seja dos especialistas do MEC e das Secretarias de educação, legisladores e políticos, seja entre pesquisadores do meio educacional, com o que acontece efetivamente dentro das escolas. Uma investigação mais demorada da nossa história da educação poderia constatar que raramente houve no Brasil um protagonismo do modo de ver *pedagógico* das coisas. O que tem havido há décadas é um modo de ver ora burocratizado, ora sociologizado, ora politicizado e, tal como reincide nas atuais políticas educacionais, um modo de ver economicizado.

⁴ Mais detalhes sobre estas hipóteses pode ser encontrados LIBÂNEO, 2011a; 2010.

Não poderia ser assim, porque os legisladores, os pesquisadores da área da educação, os políticos e militantes de partidos, precisariam ter em mente que, em paralelo à análise política ou à análise sociológica da educação, deveria existir uma análise pedagógica, e que essa análise tem uma especificidade. É precisamente esta especificidade que tem sido ignorada. Profissionais que estão fora do campo teórico da pedagogia, embora decidam sobre políticas educacionais, raramente se dão conta do que seja a especificidade da educação, conforme já mencionei: *uma prática social materializada numa atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando procedimentos peculiares e resultados*. No entanto, penso que uma política educacional que ignora esse princípio de base perde solidez, ao ignorar as realidades para as quais é formulada. E algo estranho e incômodo é que o próprio campo investigativo da educação, representado institucionalmente pela ANPEd, e as associações e sindicatos ligados ao magistério, parece fazer vista grossa para a essa questão. Assim, parte da explicação do desmoronamento de nossa escola pública pode ser atribuída ao abandono daquilo que é o nuclear da escola e do trabalho dos professores: o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula (claro, não o treinamento de alunos para responder testes!).

Por que isto ocorre? Em minha opinião, há uma ideia muito arraigada principalmente entre os políticos, administradores de sistemas de ensino e técnicos do MEC, de que os problemas da educação podem ser resolvidos de fora para dentro. Eles acreditam que fazendo leis, reformas, estabelecendo metas quantitativas, usando tecnologias de informação e comunicação, criando mecanismos de eficiência e de controle, isso tudo irá melhorar a qualidade de ensino nas escolas. Do lado de educadores tidos como progressistas, também há aqueles que acham que se melhoram as escolas e se muda o ensino fortalecendo os movimentos sociais, as associações, organizando os sindicatos, fazendo congressos, formando a consciência política dos professores. E por conta disso, muitos equívocos foram cometidos.

Sei que quase sempre são atitudes bem intencionadas, mas há alguns problemas nessa maneira de ver que precisam ser alertados. Penso que o ponto de partida deve ser outro: o processo educativo tem caráter endógeno, de dentro para fora e, por isso mesmo, as políticas educacionais deveriam ter como referência direta para a formulação de planos e diretrizes, as demandas

da escola, do ensino, da aprendizagem, considerando-se, obviamente, as demandas da sociedade.

Há uma profusão de medidas vindas dos órgãos de gestão do sistema de ensino que mostram gritantes conseqüências desse equívoco: a organização curricular por ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a flexibilização da avaliação da aprendizagem pela progressão automática e a integração de alunos com necessidades especiais em classes no ensino regular, adotadas frequentemente sem planejamento, sem consideração das práticas de ensino já em uso pelos professores, sem a preparação cuidadosa dos professores e sem ações específicas de atendimento pedagógico-didático. Trata-se de medidas aparentemente progressistas, mostrando um falso pioneirismo, e até revestidas de argumentos psicológicos humanistas, mas não vão fundo na solução dos problemas da escola brasileira, não atingem o que mais se espera da escola: o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas através do domínio dos conteúdos escolares, propiciando aos alunos meios para participação competente e criticamente na vida social, profissional, cultural. Quem já se deu ao trabalho de analisar o que vem acontecendo nas escolas com a promoção automática irá verificar que ocorre aí uma das mais gritantes formas de exclusão. E as excluídas não são precisamente aquelas crianças mais pobres?

É preciso que os educadores entrem em acordo sobre que tipo de cidadão desejam formar e que tipo de escola. Há muito pouco consenso hoje sobre isso. Tem sido predominante no âmbito das políticas oficiais e em alguns segmentos de pesquisadores da educação o entendimento de que escola seja principalmente um lugar de acolhimento e integração social, de encontro e compartilhamento entre os alunos, posição que se justifica em nome das diferenças sociais e culturais, dos diferentes ritmos individuais de desenvolvimento e aprendizagem (LIBÂNEO, 2011b). Os conteúdos e a formação das capacidades cognitivas ficam em segundo plano. Nesse caso, ganham importância as práticas de gestão, a reorganização do funcionamento curricular por meio dos ciclos, a flexibilização e o afrouxamento da avaliação. Em minha opinião, algumas dessas ações são importantes, mas penso que esperar isso da escola é muito pouco.

Uma outra visão é a que concebe a escola pública como o lugar de atender tanto a necessidades individuais dos alunos como a necessidades sociais. Escola democrática é aquela que, antes de tudo, através dos conhecimentos

teóricos e práticos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. E que faça isso para todos os que disponham das competências físicas e intelectuais requeridas para isso. Aprender, então, consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos nas várias instâncias da vida social. Ou seja, o básico da escola é formar a personalidade e ensinar as ferramentas cognitivas para o desenvolvimento mental, educar e ensinar.

Não há, portanto, como definir políticas educacionais sem uma política clara para as condições do ensino e aprendizagem na escola, o que chamei de políticas educativas. Não há tradição na formulação de políticas educacionais em abordar a política educacional com base na realidade concreta do funcionamento do ensino e da aprendizagem das escolas e das salas de aula. Ao contrário, o mais comum tem sido o caminho inverso, que é tratar primeiro das políticas, do currículo formal, e esperar que a norma prescrita aconteça nas escolas, nas práticas pedagógicas nas salas de aula. Ou seja, nas estratégias de ação política, no planejamento, há uma superposição da análise externa sobre a análise interna dos problemas da educação, valendo a crítica tanto para os “técnicos” do sistema educacional como para boa parte dos pesquisadores. Não que se recuse as análises externas. Elas são sumamente relevantes, elas nos põem alertas para uma visão política e contextualizada das coisas. A elas cabe, efetivamente, a abordagem analítica externa dos determinantes sociais, das instituições educativas, na busca de relações entre o macro e micro do sistema educacional. O problema que venho apontando ao longo deste texto é o viés da análise sociopolítica, deixando de lado a análise pedagógica já que qualidade de ensino se realiza, em primeira instância, nas salas de outra. O que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, onde estão implicados os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a *qualidade interna das aprendizagens escolares*: o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem.

4 DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA E DA ATIVIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NUM MUNDO EM MUDANÇA

As considerações anteriores mostraram que o campo científico e profissional da pedagogia passa por muitas inquietações. São, assim, postos desafios à investigação pedagógica. Em primeiro lugar, os profissionais que

se identificam profissionalmente como pedagogos precisam investir na *retomada da especificidade do campo teórico e investigativo da pedagogia, com a contribuição de outras ciências da educação*. O passo prévio para isso é afirmar a pedagogia como disciplina de integração compreensiva de enfoques parciais das demais ciências humanas (sociologia, psicologia, economia etc.). O esclarecimento do campo próprio da pedagogia é requerido, também, por causa da amplitude e complexidade que vão assumindo as práticas educativas na sociedade globalizada, pelo que vão surgindo outras instâncias e agentes do processo educativo. Diferentemente de filósofos, sociólogos, historiadores da educação (no Brasil, aliás, são maioria nas faculdades de educação), pedagogos e professores exercem uma atividade genuinamente prática, implicando conhecimentos especializados, compromissos éticos e capacidade de decisão. A tarefa de explicitação da identidade epistemológica e profissional da pedagogia pertence aos pedagogos, aos quais cabe recolocar, nas faculdades de educação, os estudos pedagógicos e a formação específica de especialistas para gestão e coordenação pedagógica e curricular das escolas.

Em segundo lugar, é preciso que os pedagogos acreditem no entendimento de que a *pedagogia está diretamente associada à atuação profissional no desenvolvimento mental e no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos das práticas educativas*. Ou seja, a pedagogia, ou a questão pedagógica, diz respeito às formas pelas quais práticas sociais formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. Isto define, em minha opinião, o campo investigativo e de atuação profissional dos pedagogos. O pressuposto desta afirmação é que a atividade essencial de uma escola é assegurar a relação cognitiva do aluno com a matéria, que é a condição de promoção da aprendizagem dos alunos por meio da ajuda pedagógica do professor. O professor é o mediador desse encontro do aluno com os objetos de conhecimento. O professor introduz os alunos no mundo da ciência, da linguagem, para ajudar o aluno a desenvolver seu pensamento, suas habilidades, suas atitudes. Na tradição da teoria histórico-cultural em relação ao processo de ensino e aprendizagem, escola e ensino existem para promover e ampliar o desenvolvimento mental e a formação da personalidade dos alunos. Nesse sentido, a atividade pedagógica somente é pedagógica se ela mobiliza as ações mentais dos sujeitos, visando a ampliação de suas capacidades cognitivas e de sua personalidade global. Essa é, em última instância, a função precípua da educação e do ensino, isto

é, a intervenção intencional nos processos mentais do aluno pela mediação didática dos professores.

Em terceiro lugar, os educadores precisam *buscar uma pauta comum nacional em favor da escola para todos: uma escolarização igual, para sujeitos diferentes, em um currículo comum*. Este lema, formulado por Gimeno Sacristán, ajuda a definir objetivos e funções da escola num momento da educação brasileira em que há notórias dificuldades em se chegar a entendimentos sobre objetivos das escolas, conteúdos, formas de gestão e formas de organização curricular, formas pedagógicas e metodológicas frente às demandas sociais e culturais do mundo atual. Entre as posições sobre a escola, algumas se distinguem em defender um currículo em que os aspectos socioculturais e da experiência cotidiana se sobrepõem ao estudo dos conteúdos escolares e desenvolvimento dos processos mentais, numa perspectiva bastante sociologizada de escola. Ou seja, faz-se uma separação inadequada entre os conteúdos e processos socioculturais. As posições que levam à secundarização dos conteúdos, à antinomia entre processos educativos e resultados da escolarização, à recusa de certa racionalidade na condução dos processos de ensino e aprendizagem, à excessiva flexibilização das práticas de avaliação escolar, a promoção dos alunos de uma série para outra pouco cuidadosa, têm promovido certo afrouxamento nas práticas escolares. Essas posições não ajudam na luta para a eliminação das desigualdades sociais, o reconhecimento da diversidade cultural, a atitude crítica frente à dominância das mídias, etc. Enfim, não contribuem na preparação científica e profissional para que a parte pobre e oprimida da sociedade produza ideias possa preparar-se para o mundo da ciência, da cultura, da arte, da profissão e da cidadania.

O quarto desafio posto aos pedagogos é *assegurar uma vinculação mais estreita da pedagogia com a ética*. Com efeito, a razão pedagógica está associada, inerentemente, ao valor, a um valor intrínseco, que é a formação humana, ajudar os outros a se constituírem como sujeitos, a se educarem, a serem bons, a serem justos, a serem cultos, a serem pessoas dignas. Trata-se de reafirmar o lugar da intencionalidade pedagógica no ensino. Retire-se isso da educação escolar, e não teremos mais educação. É certo que as práticas educativas não suportam mais certezas absolutizadas, mas é impossível à pedagogia ceder ao relativismo ético. No âmbito da atividade pedagógica, marcos teóricos e morais são cruciais, pois a todo momento são requeridas opções sobre o

destino humano, tipo de sujeitos a formar, o futuro da sociedade humana. A pedagogia, do mesmo modo que outras ciências práticas como a ética e a política, realiza atividades envolvendo relações entre pessoas e grupos sociais, de modo que carrega consigo uma intencionalidade voltada para finalidades formativas implicando um comprometimento moral de seus agentes. Se é verdade que os caminhos da formação humana são hoje mais espinhosos, entre outras razões porque não dispomos de tantas certezas como em outros tempos, por outro lado, não há motivos sólidos para renunciar à necessidade de formar sujeitos racionais mediante a valorização da razão crítica, o resgate do sentido da busca da autonomia e a afirmação de uma ciência não absolutizada conectada ao contexto social e cultural e aos imperativos éticos.

Em quinto lugar, *é preciso um compromisso dos pedagogos com a profissionalização e a qualificação da formação profissional dos professores como requisito básico da qualidade de ensino.* A atividade essencial de uma escola é assegurar a relação cognitiva do aluno com a matéria, a aprendizagem dos alunos, com a ajuda pedagógica do professor. O professor é o mediador desse encontro do aluno com os objetos de conhecimento. O professor introduz os alunos no mundo da ciência, da linguagem, para ajudar o aluno a desenvolver seu pensamento, suas habilidades, suas atitudes. Sem professores competentes no domínio das matérias que ensinam, nos métodos investigativos das ciências e nos procedimentos de ensino, não é possível aprendizagens duradouras. Se é preciso que o aluno domine solidamente os conteúdos, o professor precisa ter, ele próprio, esse domínio. Se os alunos precisam desenvolver o hábito do raciocínio científico, que tenham autonomia de pensamento, o mesmo se requer do professor. Se queremos alunos capazes de fazer uma leitura crítica da realidade, o mesmo se exige do professor. Desse modo, são imprescindíveis ações pontuais de formação inicial e continuada, principalmente aos professores dos anos iniciais, em conteúdos e metodologia de ensino. Para isso, é preciso que os cursos de licenciatura valorizem no currículo as disciplinas de conhecimento profissional específico, ou seja, a didática e as metodologias específicas e, especialmente, os conteúdos disciplinares do currículo do ensino infantil e fundamental. A par disso, não podem ser excluídos da formação inicial os instrumentos de trabalho do professor como a análise e organização de conteúdos, metodologias e procedimentos de ensino, metodologias participativas, formas de organização da aula, formas de manejo

da classe, avaliação da aprendizagem escolar. Para além de medidas externas promovidas pelos sistemas de ensino, é preciso que haja uma atuação efetiva, direta, pontual, nas questões intra-escolares: gestão pedagógica e curricular, conteúdos, metodologias de ensino, formas de organização da sala de aula, visando assegurar as condições internas de promoção da aprendizagem. Uma das formas de gestão pedagógica e curricular consiste em que os sistemas de ensino e as escolas reintroduzam a assistência pedagógico-didática direta aos professores na sala de aula, atividade que cabe especialmente ao profissional de pedagogia, o coordenador pedagógico.

Evidentemente, permeando essas ações pontuais na profissionalização dos professores, continua a luta frente aos órgãos públicos por melhores salários, carreira profissional, regime e condições de trabalho.

Para finalizar: o desafio continua sendo a proposta da escola de qualidade para todos, mas também uma escola atual, ligada ao mundo econômico, político, cultural, midiático. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, que inclua todos, passa fundamentalmente pela escola, passa pelo trabalho dos pedagogos e dos professores. Essas tarefas dependem da recuperação da significação social da atividade pedagógica e da atividade do professor, tarefa à qual os pedagogos e a investigação pedagógica não pode se omitir.

REFERÊNCIAS

- BEILLEROT, J. *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés, 1985.
- BOUFLEUR, J. P. Ciências da educação/ciências pedagógica: a questão do núcleo teórico-prático da educação. In: DALBOSCO, C. A.; TROMBETTA, G. L.; LONGHI, S. M. (Org.). *Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica*. Passo Fundo: Universitária, 2004. p. 311-321
- CASTILLEJO BRULL, J. L. La educación como fenómeno, proceso y resultado. In: CASTILLEJO BRULL, J. L. et al. *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus Universitaria, 1994. p. 15-28.
- ESTRELA, A. *Pedagogia ou ciência da educação?* Porto: Porto, 1992.
- LERNER, I.Y. e SKATKIN, M. N. Tareas y contenido de la enseñanza general y politécnica. In: DANILOV, M.A. e SKATKIN, M.N. *Didáctica de la escuela media*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1984.

LIBÂNEO, José C. Educação, pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria A. Santoro e PIMENTA, Selma G. (orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

LIBÂNEO, José C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*, Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 157-185.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2011b.

MIALARET, G. *Pédagogie générale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

QUINTANAS CABANAS, José Maria. *Teoria da educação: concepção antinômica da educação*. Porto: Edições ASA, 2002.

SARRAMONA, J.; MARQUÉS, S. *Que es la pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona: CEAC, 1985.

SAVIANI, D. *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VISALBERGHI, A. *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Arnoldo Mondadori, 1983.

AS REGRAS E O AMBIENTE SOCIOMORAL DA SALA DE AULA

Telma Pileggi VINHA

Luciene Regina Paulino TOGNETTA

INTRODUÇÃO

Atualmente, observam-se nas escolas professores e especialistas que discorrem sobre a validade de se elaborar regras em conjunto com os alunos, por meio de rodas de conversas ou de assembléias, visando, principalmente, o desenvolvimento da autonomia moral e o favorecimento do diálogo como forma de resolver os conflitos. Todavia, constata-se que, não raro, por trás desses mecanismos aparentemente democráticos, são legitimadas práticas ainda autoritárias. Observa-se, em geral, que o enfoque está no produto final, ou seja, na resolução do conflito ou da situação de indisciplina, e não no processo pelo qual se chega à elaboração da regra. Assim, comumente são presenciadas formas de indução em que se percebe um grande empenho do professor para que os alunos “elaborem” determinada norma que ele julga ser a melhor para aquela situação. Outras vezes, evidencia-se uma espécie de “democratismo”, cujo poder decisório apenas é passado pelo professor ao grupo quando lhe é conveniente, ou seja, os alunos somente são chamados a “discutir” os problemas de interesse do docente, tais como indisciplina, desobediência a uma regra, a não-realização de determinadas atividades, etc. Observa-se, ainda, o espaço das assembléias sendo utilizado principalmente para legitimar regras que atendam as necessidades dos professores, que, não raro, são autoritárias e unilaterais. Por outro lado, encontram-se outras escolas em que, na prática, as normas são pré-determinadas apenas pelos adultos, somente cabendo aos alunos obedecerem, concordando ou não com as mesmas.

Por trás do processo de elaboração das normas e dos mecanismos utilizados para que estas sejam obedecidas, subjazem as concepções dos professores sobre o que são as regras, para que servem e ainda como acreditam que o sujeito as legitima, da mesma forma em que são caracterizados o ambiente sociomoral¹ da classe e o tipo de relações interpessoais que são estabelecidas. Considerando que as regras fazem parte de qualquer instituição educativa, interferem na qualidade das relações interpessoais e, conseqüentemente, no desenvolvimento moral de nossas crianças, pretendemos, nesse artigo, discutir algumas das situações vivenciadas sobre essas questões, que foram observadas numa pesquisa de doutorado (VINHA, 2003).

Consistindo em um estudo de caso, esta pesquisa objetivou avaliar se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como no modo como interpretam e resolvem seus conflitos hipotéticos. Para investigar os diferentes modelos pedagógicos foram selecionadas duas classes do 3º ano do ensino fundamental (crianças de 9-10 anos) de escolas públicas (nível socioeconômico baixo), com uma média de 34 alunos, cujas docentes tinha mais de 10 anos de experiência, possuíam perspectivas epistemológicas e constituíam ambientes sociomorais bastante distintos, sendo que uma atuava sob orientação construtivista e a outra de forma tradicional tanto na maneira como trabalhavam a aquisição do conhecimento, quanto com relação às interações sociais.

Ao identificar o ambiente sociomoral, utilizando o instrumento elaborado por Tognetta (2003), constatou-se que, na classe tradicional (A), o ambiente predominante era coercitivo (B), enquanto a outra apresentava características de ambiente cooperativo. Por caracterizarem-se como ambientes antagônicos em que na classe A as relações eram coercitivas, pautadas no respeito unilateral, a professora centralizava as decisões, determinava o que podia ou não ser feito, resolvia os problemas e impunha as normas, e na classe B era embasado no respeito mútuo, com predominância de relações cooperativas, em que o processo decisório, assim como a elaboração de regras, eram realizados pelo grupo e a professora possuía um papel de mediadora, considerou-se mais apropriado denominá-los como ambientes autocrático e

¹ Devries e Zan (1998, p.17) definem um ambiente sociomoral como “[...] toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”.

democrático. Tal denominação é utilizada por Lewin (2002), que considera que uma das diferenças entre os líderes de ambos os grupos é que o democrático não impõe, como o autocrático, seus objetivos ao grupo. Na democracia, a determinação do programa é feita pelo grupo como um todo, cabendo ao líder “liderar” e não “comandar”.

Ao denominarmos o ambiente escolar como democrático, evidentemente não está sendo dito que a democracia está presente em todos os momentos, porque em muitas situações as crianças não possuem condições (e nem deveriam) para decidir, como, por exemplo, na escolha dos professores, na determinação dos horários, etc. Todavia, o que se pretende com a utilização deste conceito é evidenciar que neste ambiente estão sendo propiciadas para as crianças situações em que irão vivenciar relações mais democráticas, estimulando a aprendizagem desse sistema. Kohlberg (1989, p.30) salienta a dificuldade de se estabelecer estas relações e a amplitude de tal conceito. Segundo o autor, “[...] democracia significa mais que dar a todos um voto. É um processo de comunicação moral, que envolve a busca dos interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa”.

A partir da identificação, descrição, comparação e análise dos ambientes escolares², comprovando diferenças significativas entre ambas as classes, investigamos se esse ambiente influencia a maneira como os alunos relacionam-se e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como no modo como interpretam e resolvem conflitos hipotéticos.

Para a coleta de dados foram realizadas 26 sessões de observação nas escolas em que se procurou observar as diferenças no ambiente de ambas as classes, ou seja, a maneira como ocorriam as relações interpessoais, a forma como a aquisição do conhecimento era trabalhada, o ambiente sociomoral, as regras existentes e como eram criadas outras normas, como as professoras atuavam quando se deparavam com os conflitos sociais e, principalmente, como as próprias crianças lidavam com os mesmos. As sessões foram registradas por meio de protocolos de observação e filmagens de situações de sala de aula.

² Na pesquisa foram descritas, comparadas e analisadas as diferenças encontradas nesses ambientes escolares com relação: aos objetivos da escola nas séries iniciais do ensino fundamental; ao espaço físico; à estrutura das atividades diárias realizadas na classe e o trabalho com o conhecimento; à (in)disciplina; ao ambiente sociomoral da classe; ao relacionamento com a família.

Foram também realizadas entrevistas com as professoras, visando investigar as concepções que possuíam sobre os aspectos que estavam sendo observados. Para examinar como as crianças se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais foram utilizados principalmente os níveis de Entendimento Interpessoal de Selman³ (1980; 1989) e as análises foram qualitativas.

Para avaliar como as crianças interpretam e resolvem conflitos propostos foram sorteadas seis crianças de cada classe e apresentadas para cada uma situações-problema envolvendo conflitos interpessoais e lâminas contendo desenhos de manifestações de conflitos comuns na escola. Para conduzir essas entrevistas, utilizou-se o método clínico de Jean Piaget. Com esse instrumento procurou-se investigar as formas de interpretação e resolução de um conflito hipotético, analisando se essas crianças conseguem imaginar as causas prováveis de um conflito a partir de suas manifestações e quais são os procedimentos que sugerem para que se resolvam as situações-problema e os conflitos propostos. Os dados foram analisados qualitativamente de acordos com as pesquisas de Selman (1980, 1989) e de Piaget ([1932], 1977).

Este artigo visa apresentar considerações sobre alguns aspectos que foram observados na pesquisa supracitada com relação à elaboração das regras nas duas classes e aos procedimentos utilizados para que as crianças as cumprissem, analisando as conseqüências do processo empregado na formação destas. Nas considerações finais serão apresentados outros resultados encontrados nesse estudo.

Em entrevistas realizadas individualmente, as professoras afirmaram ter como objetivo a longo prazo, entre outros, a formação de pessoas autônomas, responsáveis, críticas e capazes de tomar decisões. Todavia, apesar de objetivos semelhantes, o ambiente sociomoral que proporcionavam para suas crianças interagirem possuíam características bem diferentes, assim como eram distintos a qualidade das regras e os processos empregados para que fossem obedecidas. Todavia, antes de enfocarmos os diferentes tipos de regras e as formas utilizadas para que não fossem descumpridas, faz-se necessário refletir inicialmente sobre como esses valores se desenvolvem...

³ Este autor elaborou níveis que mostram o desenvolvimento da capacidade de compreender a perspectiva do outro e coordená-la com a própria opinião. Os níveis de entendimento interpessoal propostos por Selman envolvem uma combinação de fatores cognitivos, afetivos e situacionais e pretendem avaliar o desenvolvimento das estratégias de negociação que ocorrem no momento da interação em situações de conflitos de sujeitos de diferentes idades.

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL SEGUNDO A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DE JEAN PIAGET

No livro *O julgamento moral na criança*, Piaget ([1932], 1977) afirma que os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais (a família, a escola, os amigos, a sociedade, os meios de comunicação, etc.). É a partir de sua interação com as inúmeras e cotidianas experiências que têm com as pessoas e com as situações que a criança irá construir sua moralidade (sentimentos, crenças, juízos e valores). Por conseguinte, se queremos que construa valores como honestidade, respeito, justiça, etc., ela necessita interagir com situações em que a honestidade, justiça ou o respeito estejam presentes de fato. Ao contrário do que comumente se pensa os valores morais não são ensinados diretamente. Não se pode ensinar a ser honesto, justo ou a respeitar o outro, com sermões, histórias ou lições de moral, nem em aulas específicas sobre o tema. Assim como não se pode ensinar o raciocínio, a moralidade também não se aprende por meio de transmissão verbal. Será durante a convivência diária, desde pequenina, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas morais.

Ao relacionar-nos uns com os outros, é imprescindível a existência de regras que visam garantir a harmonia do convívio social, mas para Piaget o importante não são as normas em si, os valores de cada pessoa, mas sim, o porquê as seguimos. Por exemplo, uma pessoa pode não furtar por medo de ser apanhada e outra porque os objetos não lhe pertencem. Ambas não furtaram, mas apesar de ser o mesmo ato, possuíam motivações bastante distintas... Para Piaget ([1932], 1977, p.11) o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas sim no princípio inerente a cada ação, ou seja, no porquê elas são obedecidas: “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”.

Tanto a consciência moral como a consciência intelectual, não são pré-formadas ao nascer, elaborando-se em estreita conexão com o meio social. Os estudos realizados por Piaget demonstram a existência de um processo de construção da moralidade, em “estágios” universais e organizados hierarquicamente. Na realidade não são propriamente estágios de

desenvolvimento moral, mas sim, atitudes dominantes que foram encontradas em determinadas idades. Piaget considera serem três os estágios de julgamento moral nas crianças: a anomia ou pré-moralidade, em que o indivíduo carece de todo sentido de obrigação para com as regras sociais; a heteronomia, em que há uma relação de submissão ao poder, ou seja, o certo é obedecer as ordens da pessoa que detém a autoridade; e, por último, a autonomia moral, que é caracterizada por um novo sentido dado às normas, já que o sentimento de aceitação ou de obrigação para com essas normas está fundamentado nas relações de trocas mútuas e de reciprocidade.

No sujeito heterônomo, a fonte da obediência é exterior, visto que são as pessoas com autoridade que sabem o que é bom ou ruim. Ele se sente obrigada a obedecer as pessoas que respeita. É a moralidade não contratual. Este tipo de moral é circunstancial, ou seja, depende de fatores exteriores, como pressões, condições, ordens, etc. A heteronomia é resultante das relações de respeito⁴ unilateral, que se constitui em uma relação assimétrica, desigual, em que uma das partes detém maior poder, autoridade, e o outro se submete, obedecendo às regras cuja origem lhe são exteriores.

No outro extremo das relações entre as pessoas formadoras dos sentimentos morais está o respeito mútuo. Segundo Piaget ([1932], 1977, p.331), este respeito constitui-se entre iguais, sendo feita a abstração de qualquer autoridade:

[...] o elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente, em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece no mesmo tempo para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa.

Assim, o sentimento de temor, característico do respeito unilateral, não é extinto, mas vai sendo substituído por aquele oriundo das relações entre as pessoas que se respeitam como iguais. La Taille (1998, 2002) esclarece que com o respeito mútuo, aos poucos, a criança vai substituindo suas relações embasadas unicamente na obediência, passando a fundamentá-las também na reciprocidade: respeitar e ser respeitado (ser reconhecido como pessoa de valor).

⁴ Para Piaget o respeito é concebido como uma mistura de amor e medo.

Da mesma forma que a heteronomia é característica do respeito unilateral, o respeito mútuo leva à moral autônoma, não mais legitimando uma regra pela simples autoridade em si (a “interiorização” das regras corresponde a uma forma racional destas, portanto, crítica), passando a entendê-la como um contrato entre os iguais. É importante lembrar que autonomia não é o mesmo que individualismo, ou apenas independência ou, simplesmente, ter liberdade para fazer o que se quer; significa coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos. Ao contrário, o indivíduo que é autônomo moralmente segue um código de ética interno, regras morais próprias que emergem dos sentimentos internos da necessidade de considerar os outros além de si. Desta forma, a fonte das regras não está mais nos outros ou em uma autoridade (como ocorre com a moral heterônoma), mas no próprio indivíduo (autorregulação). La Taille (2001, p.16) ressalta que

A pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Assim a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos.

Segundo esta perspectiva, na heteronomia a obediência ao valor não se mantém, pois depende de fatores exteriores, ou seja, a regulação é externa: em alguns contextos a pessoa segue determinados valores, e em outros não mais os segue. Por exemplo, se a pessoa corre o risco de ser punida não age de determinada forma, se não corre este risco, age. Constata-se que se uma ação é movida apenas por fatores exteriores, ou seja, é motivada pelas circunstâncias, esta tende a desaparecer ou se modificar quando esses fatores externos também se modificarem.

Para Piaget, a autonomia do indivíduo não se desenvolverá em uma atmosfera de autoridade e opressões intelectuais e morais (como ocorre em muitas escolas), pelo contrário, é fundamental para a própria formação a vivência da cooperação, a liberdade de pesquisa e a experiência de vida. Cooperar é realizar trocas de pontos de vistas, sentimentos, idéias, informações, opiniões, atitudes, num clima tal em que as regras valham democraticamente para ambas as partes, adultos e crianças, e os valores possam ser esclarecidos. Assim, é a partir dessas trocas sociais que a criança desenvolve a personalidade e

o respeito, percebendo, aos poucos, que as pessoas têm diferentes necessidades e maneiras de pensar.

Inúmeras pesquisas (BAGAT, 1986; ARAÚJO, 1993; DEVRIES; ZAN, 1995; VINHA, 2000; TOGNETTA, 2003) têm confirmado que o desenvolvimento da moralidade está relacionado à qualidade das relações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais o indivíduo interage, se cooperativos ou autoritários. Estes estudos indicam que as escolas influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens, quer queiram ou não. Todavia, poucas em direção à autonomia. É impossível evitar mensagens que dizem respeito a moralidade, já que as relações intra-escolares embasam-se em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é bom ou mau, certo ou errado.

Um ambiente escolar coercitivo ou autocrático engendra em heteronomia, visto que predominam as relações de respeito unilateral, preponderando a autoridade do adulto e a submissão da criança, havendo a imposição de um sistema de regras obrigatórias, normas, verdades prontas e completamente elaboradas e os instrumentos geralmente utilizados para fazer com que aja o cumprimento das normas são as imposições em nome da autoridade e o uso de punições, ameaças ou recompensas (LUKJANENKO, 1995). Nesse tipo de relação não há trocas efetivas, reciprocidade ou cooperação, portanto o sujeito não é levado a perceber o ponto de vista do outro, muito menos a coordenar as diferentes perspectivas, ou cooperar.

No cooperativo, em que a autoridade do adulto é minimizada, considerando que a cooperação ocorre necessariamente a partir da convivência da criança com seus pares, são propiciadas e estimuladas as trocas sociais entre os alunos, com o predomínio das relações de respeito mútuo. Nessas relações respeitam-se princípios morais, e evita-se a imposição de regras prontas, pois estas são construídas por acordo de todos. É a vivência da democracia, cuja prática efetiva solicita a descentração e favorece o desenvolvimento da autonomia, visto que existe a constante necessidade de trocar os pontos de vista e as experiências, na tentativa de coordenar as diferentes perspectivas e as ações para estabelecer regras igualitárias.

A compreensão desses aspectos da moralidade é importante para os educadores, porque, é preciso considerar que se os valores morais não

estiverem alicerçados numa convicção pessoal, os alunos não estarão prontos para seguirem as regras e os princípios, especialmente na ausência de uma autoridade. Porém, o que ocorre freqüentemente é que os adultos utilizam procedimentos que levam as crianças e jovens a se submeterem a essas normas porque uma autoridade (pais, professores, etc.) assim o quer ou “sabe o que é melhor para elas”, atuando, por conseguinte, por caminhos que promovem mais a obediência do que a autonomia.

Enquanto a criança é pequena, heterônoma, os procedimentos característicos de relações de respeito unilateral (obediência às regras em nome da autoridade, punições, ameaças, etc.), fazem com que seu comportamento seja controlável mesmo que as imposições sejam arbitrárias, entretanto, conforme vão crescendo e desenvolvendo-se moralmente esses mecanismos dificilmente funcionam. Então se observa o aumento do controle e da coerção, visando conseguir o “bom comportamento”. Apesar de nobres intenções e belos discursos, muitos adultos preferem de fato a moral heterônoma e o respeito unilateral, à moral autônoma e as relações de respeito mútuo, visto que estas são geradoras de conflitos e inquietações, exigem coerência e reciprocidade.

DeVries e Zan (1995), afirmam que o ambiente sociomoral da maioria das escolas requer que os alunos sejam submissos, obedientes e conformados, em todos os aspectos, tanto aos relacionados à autonomia e à iniciativa, quanto ao pensamento reflexivo. Ressalta-se, porém, que uma educação pautada na obediência à autoridade, em recompensas, punições e situações humilhantes poderá modificar ações (externamente), mas dificilmente contribuirá para situar os valores em um lugar central no sistema das representações de si da criança, o que acarretaria em atitudes coerentes com estes valores independentemente das pressões do meio exterior. Em concordância com essa perspectiva La Taille (2001, p.18) ressalta a importância de cuidar da qualidade do ambiente sociomoral no qual a criança está interagindo

Por exemplo, se o “clima valores” no qual os alunos são imersos colocar em primeiro plano valores como riqueza, beleza, glória, fama, etc. será grande a probabilidade de suas identidades serem construídas em torno destes valores, e não serão algumas atividades sobre ética ou direitos humanos que vão conseguir reverter este quadro, em compensação, se temas como justiça, coragem, generosidade, gratidão, e demais virtudes, fizerem parte do “clima moral” da escola, alguma chance há de se ter sucesso na construção da autonomia moral, na formação do cidadão.

O desenvolvimento da autonomia moral e intelectual é uma importante meta para a educação, mas para isso é necessário que a criança possa fazer experiências morais. A justiça, por exemplo, não se aprende com lições ou teorias sobre o assunto, mas, experienciando relações em que as regras são realmente necessárias e valem para todos, em que há a vivência de situações de justiça. O mesmo é válido para a igualdade, o respeito mútuo, etc. Visto que para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida em comum, consideramos a escola um local altamente propício para tais experiências. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), no tema “ética” propõem justamente essa reflexão e a vivência de relações de respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo na escola. Como foi visto, no espaço escolar poderemos favorecer sobremaneira o desenvolvimento das diversas relações de colaboração e cooperação necessária para a construção da autonomia, ou não... Para isso, é preciso constantemente que os educadores analisem os objetivos que querem atingir, ou seja, o tipo de ser humano que pretendem ajudar a formar, e a coerência entre estes e a práxis pedagógica.

Foi visto que o ambiente sociomoral das classes das duas professoras que fizeram parte da amostra desta pesquisa possuíam características bem diferentes, da mesma forma como foram encontradas muitas diferenças com relação à quantidade e ao tipo de normas (conteúdos) e também divergiam os processos empregados para que fossem obedecidas, apesar de, nas entrevistas realizadas, ambas afirmarem, entre outros objetivos análogos, pretenderem formar pessoas autônomas...

AS REGRAS E O AMBIENTE AUTOCRÁTICO

Na classe classificada como autocrática, as regras existentes e que eram impostas pela professora visavam o bom comportamento e o controle. Em nome da disciplina, da “aprendizagem” ou do bom andamento dos trabalhos eram tomadas determinadas medidas autoritárias e impostas regras abusivas, como, por exemplo, querer que as crianças ficassem sentadas em silêncio após concluírem suas atividades ou ainda fixar um horário antes e depois do recreio para irem ao banheiro e beberem água. Outros exemplos de normas abusivas: as crianças não deviam conversar ou somente deviam fazê-lo quando solicitado pela professora; ficar sentado todo o tempo de duração

das aulas; não ficar se movimentando pela sala; estar sempre atento; não ficar fazendo outra coisa que não seja aquilo que a professora tenha mandado, etc. As normas não precisavam ser compreendidas, mas obedecidas. Não eram necessários bons argumentos que justificassem a necessidade das regras, bastava somente a demanda da professora, que reforçava a submissão e a obediência acrítica.

Para manter a obediência, conseguir o silêncio e o bom comportamento, a professora valia-se de ameaças e sanções expiatórias, como, por exemplo, deixar as crianças sem o recreio ou retirar a educação física, realizar cópias, encaminhá-las para a diretoria ou contar aos pais: “Parece que tem gente que quer um bilhete para o pai...”; “Será que vou ter que chamar a diretora?”; “Vocês não querem ir ao recreio hoje?”; “Vou mandar bilhete para sua mãe porque você não está fazendo a atividade”; “Está difícil; ou nós vamos chegar a um acordo ou...”

Observou-se nessa classe, como em inúmeras outras classes de outras escolas, a necessidade de um controle demasiado por parte da professora, que demonstrava querer legislar sobre quase tudo. Os educadores pretendem determinar como os alunos devem se vestir (bonés, adornos, cor de tênis e calças, estilo, etc.), como devem se comportar (postura, local das mãos, se podem ou não chupar balas ou comer uma bolacha na classe, permanecer sentado, não falar, fazer filas, etc.) e como usar os materiais (pular linha, lápis, caneta azul, etc.). Ficam atentos às menores “transgressões”, considerando quase tudo como “desrespeito” à figura do professor: observam se os alunos retornam do recreio logo depois do docente; se ainda estão acabando de comer o salgadinho ou o restinho de um suco ao término do intervalo; se o aluno está chupando pirulito na classe; se está sentado com a nuca apoiada no encosto da cadeira; se quer ir ao banheiro pouco tempo depois do recreio; se está fazendo outra coisa na aula a não ser o exercício, etc. De forma contraditória, tentam ser rigorosos com os alunos, mas são bastante condescendentes consigo próprios, tanto em relação ao exemplo que dão, quanto em relação ao seu comportamento quando estão no papel de alunos ao fazerem cursos...

A relação educativa requer leveza, um clima bem humorado e amistoso. Se determinados comportamentos são válidos para um professor ao estar no papel de aluno, porque não são igualmente válidos para seus alunos? Tais atitudes são comuns em qualquer aluno e somente precisam

ser abordadas e discutidas quando está havendo o abuso ou excesso. Em sua maioria, são negociáveis. Dados encontrados por Fante (2003), em pesquisa realizada em escolas públicas e privadas, indicam que 47% dos professores dedicam entre 21% e 40% do seu dia escolar aos problemas de indisciplina e de conflitos entre os alunos. Perde-se, portanto, um tempo enorme e há um desgaste muito grande por parte do professor querendo legislar sobre coisas tolas e desnecessárias, o que acarreta tensão, estresse e angústia ao próprio educador e gera um ambiente tenso na classe. O professor, querendo controlar tudo, acaba “deixando passar muita coisa” e parece estar sempre “medindo forças” com os alunos, principalmente quando estes são adolescentes e já não mais aceitam tão facilmente imposições e regras que não possuem boas justificativas para existirem ou princípios que as sustentem.

Observa-se, ainda, que muitas vezes os professores se preocupam com “infrações menores” e deixam de intervir em situações em que os princípios morais foram desrespeitados de fato. Por exemplo: em uma classe de 6ª série, um aluno foi advertido porque estava usando boné durante as aulas. Nessa mesma turma, uma aluna veio dizer que havia sido chamada de “piranha⁵” pelo colega e a professora respondeu-lhe “Você é uma piranha?”. Diante da resposta negativa, a professora continuou: “Então, você é gente, não é peixe, por isso não ligue”. Ora, evidencia-se a inversão de valores: um aluno é advertido por causa de um boné e quando um outro agride verbalmente uma colega, ignora-se o fato? O que algumas escolas estão priorizando? O que estão ensinando ao dar tanta ênfase a “infrações” menores, deixando passar situações que envolvem agressão, desrespeito ou mesmo injustiça? Quando simplesmente não ignoram o conflito, acabam colocando no mesmo patamar regras “convencionais”⁶ e “morais”⁷, como se fossem a mesma coisa. Desta forma, advertem e punem alguém que furtou ou agrediu da mesma forma que punem ou advertem uma criança que, brincando, esconde o tênis do colega ou não faz uma atividade; colocam-se no mesmo patamar regras como “agredir o colega” e “desrespeitar”, e outras como “não copiar a tarefa” e

⁵ Piranha: Gíria cujo significado é “mulher que, sem ser necessariamente meretriz, leva vida licenciosa” (Ferreira, 1999).

⁶ Conjunto de regras de condutas consideradas obrigatórias para um grupo, mas não universalizáveis, como, por exemplo, “não fazer barulho em sala de aula” ou “comer com talheres”.

⁷ São regras especificamente relacionadas “[...] às questões interpessoais, à resolução de conflitos, à restrição de condutas e à busca da harmonia da pessoa e do bem-estar alheio”. (La Taille, 2002, p.17). Alguns exemplos seriam a violência e pegar ou destruir algo que pertence a outra pessoa.

“chegar atrasado”. Como essas crianças e jovens vão estabelecer hierarquias entre as normas e os princípios?

Um outro aspecto que merece atenção é que a “infração” do uso do boné, assim como a indisciplina ou a desobediência, é algo que vai de encontro à autoridade do professor (relação *eu-eles*) e o desrespeito ou a agressão entre os iguais ocorre na relação entre eles (relação *eles-eles*), portanto, não “afeta” diretamente o professor. Assim, o professor, em geral, intervém mais e de forma mais firme nas primeiras do que nas segundas, omitindo-se por não estar envolvido, não apenas perdendo valiosas oportunidades de trabalhar os valores e as regras diante dos conflitos entre eles, como permitindo que ocorram numa instituição educativa situações que ferem explicitamente os princípios morais.

Muitos professores e pais brigam com suas crianças, obrigando-as a cumprir essas regras absurdas, sem ao menos pararem para refletir se elas são de fato necessárias para ordenar as relações ou para o processo de aprendizagem, e se são justas e respeitadas. Ao serem questionados, esses educadores, freqüentemente numa atitude heterônoma, dizem: “mas é a regra da escola”; “essa norma já existe há muito tempo”; “se a regra existe, temos que cumpri-la”, “eles precisam aprender a obedecer as regras porque, quando crescerem, viverão numa sociedade com muitas regras”... Assim, atuam na manutenção de relações de respeito unilateral e reforçam a heteronomia. É a escola da obediência, da submissão. Como refletem DeVries e Zan (1998, p.36),

Algumas pessoas dizem que devemos exercer autoridade sobre as crianças porque elas terão de conviver com esta na sociedade maior. Essa idéia é perigosa para a democracia, já que contradiz a idéia básica de liberdade dentro de um sistema de justiça. O conformismo à autoridade não é a socialização em uma sociedade livre. Corresponde à socialização em um ambiente de prisão. Considere algumas características da maioria das prisões que também estão presentes na maioria das escolas. A liberdade é suprimida. Inexiste a possibilidade de exigir direitos às autoridades. Os detentos e as crianças são excluídos do poder na tomada de decisão. As recompensas são trocadas por obediência à autoridade. As punições são decididas de forma burocrática, ocasionalmente por pequenas infrações de regras sem tanta importância. Não forcemos nossas crianças a serem prisioneiras da escola.

La Taille (1998, p.100) apresenta o resultado de uma pesquisa que comprova que a educação autoritária tende a gerar indivíduos submissos, conformistas, obedientes a uma autoridade, mantendo altos níveis de heteronomia, pois a criança é “[...] submetida a constantes pressões e expressões que lhe dizem que obedecer e pensar são atitudes contraditórias”. Refletindo sobre a imposição de normas e controle de comportamentos, considera que, ao fazer com que a criança aceite a disciplina imposta sem preocupar-se com sua compreensão, estabelece-se uma relação de coerção, que embora seja “[...] um primeiro passo inevitável da influência adulta sobre a criança pequena, não leva por si só ao desenvolvimento intelectual e moral. As verdades e as regras morais impostas de fora acabam por se tornarem crenças e dogmas, contrárias, portanto, ao pensamento racional” (LA TAILLE; FLOR; FEVORINI, 1991, p.30). Para esse autor, “[...] a postura autoritária pode ser eficaz na instalação da moral heterônoma, mas falha na preparação da criança para a superação desta em direção à autonomia” (LA TAILLE, 1998, p.97). Recordamos que, para Piaget, é necessário vivenciar relações de cooperação que oferecem condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia.

La Taille (1996, p.20) esclarece que “[...] toda moral pede disciplina, mas toda disciplina não é moral. O que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila? Nada, evidentemente”. Ao contrário das concepções de professores que associam o comportamento disciplinado à obediência, o autor não acredita que toda indisciplina seja condenável do ponto de vista moral, pois “[...] certos atos de indisciplina podem ser genuinamente morais, quando, por exemplo, um estudante é humilhado ou injustiçado e se revolta contra as autoridades que o vitimizam”. É preciso ter cuidado ao avaliar as situações de indisciplina, sendo necessário considerar “[...] as razões de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados”. Segundo esse autor, para fazer uma criança aceitar uma regra, mesmo aquela elaborada pelo grupo, “[...] é preciso que o adulto mostre que tem uma vontade e que ela é muito forte”, mas se os professores não possuem um bom argumento para justificar essa regra, ou mesmo se ela não é muito necessária, é melhor repensá-la. Assim sendo, o professor, antes de elaborar uma regra, deve refletir se “vale a pena ‘brigar’ por ela”, portanto, se é de fato necessária. Araújo (1996, p.110) ressalta que é necessário analisar com cuidado o fato de o sujeito não cumprir as normas da escola. É preciso observar a natureza

da regra, se é justa e necessária, e a maneira pela qual foram estabelecidas, se imposta autoritariamente ou por mecanismos democráticos. “Ou seja, o aluno considerado indisciplinado não necessariamente é imoral. Pelo contrário, imoral pode ser o professor, supervisor ou diretor, que impõe regras em benefício próprio, e espera que os outros obedeçam!”.

Da mesma forma que não crê que toda indisciplina seja condenável do ponto de vista moral, La Taille (1996) também não considera que aquele aluno que segue normas escolares de comportamento seja necessariamente um modelo de virtudes, pois ele pode agir dessa forma simplesmente por medo de ser punido, ou por achar que não vale a pena enfrentar os professores ou diretores. Em concordância com esse raciocínio, Kamii (1982, p.10)⁸ ressalta:

Nada tenho contra o “bom comportamento”, “respostas certas” ou notas máximas. Pelo contrário, aprovo tudo isso. Mas há uma enorme diferença entre uma resposta certa proferida com autonomia, com convicção pessoal e outra proferida heteronomamente através da obediência [...]. Do mesmo modo, há uma enorme diferença entre “bom comportamento” adotado autonomamente e o “bom comportamento” resultante da conformidade cega.

Um outro aspecto relacionado às normas na escola é o que se destina a evitar conflitos, como fica evidente nas seguintes falas da professora: “As crianças ficam tirando os bonés umas das outras e depois ficam chamando a professora para resolver, interrompendo a aula”; “Logo no início do ano, já aviso que não podem trazer qualquer objeto diferente do que foi pedido na lista de materiais, porque algumas crianças ficam com vontade de ter o objeto também, e isso sempre acaba mal, gera desavenças ou mesmo furtos”. Por trás desse tipo de regra, subjaz a concepção de que os conflitos são negativos, daí a necessidade de serem colocadas normas que possam evitá-los ou que contribuam para que sejam rapidamente resolvidos. Ressalta-se que os conflitos interpessoais sempre estarão presentes na escola. Não podem, portanto, ser encarados como ocorrências antinaturais ou atípicas. O irreal é crer que raramente surgirão ou gastar grande energia para tentar evitá-los. É necessário compreender com tranqüilidade que essas desavenças sempre existirão e fazem parte das relações humanas, deixando de acreditar que harmonia signifique ausência de conflitos. A teoria construtivista compreende os conflitos como oportunidades para se trabalhar valores e regras. Esses

⁸ Conferência apresentada no Círculo de Crianças de Chigago, 1982.

conflitos nos dão “pistas” sobre o que as crianças precisam aprender. Dessa forma, as desavenças são encaradas como positivas e necessárias, mesmo que desgastantes. Surgem principalmente na troca de pontos de vista, só possível pela interação social. A ênfase não está na resolução do conflito em si, no produto, mas sim, no processo. O que irá fazer a diferença é a *forma* pela qual os problemas são enfrentados.

A visão construtivista compreende o conflito e sua resolução como partes importantes do currículo e não apenas o vendo como um problema a ser administrado. Ao invés de o professor gastar seu tempo e energia tentando preveni-los, deve aproveitar os mesmos como oportunidades para auxiliar as crianças a reconhecerem os pontos de vista dos outros e aprenderem, aos poucos, a buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas. Ao agir assim, o educador demonstra reconhecer a importância de desenvolver nas crianças habilidades que as auxiliem na resolução de conflitos interpessoais e, conseqüentemente, favorecer a formação de pessoas autônomas. Por exemplo: as situações em que há agressões físicas ou verbais entre as crianças podem ser aproveitadas para trabalhar a expressão dos sentimentos, a coordenação de perspectivas, a resolução das desavenças por meio do diálogo e a busca de soluções que satisfaçam, pelo menos em parte, os envolvidos; os pequenos furtos servem para a criança ir aprendendo a não pegar o que não lhe pertence sem autorização, o significado do “emprestar”, a reflexão sobre os ganhos imediatos, mas a perda com relação imagem de si, e assim por diante. Dessa forma, ao invés de impedir o conflito, quando há episódios de “mau uso” do chiclete ou do boné, o educador ou aluno pode colocar o problema ao grupo, discutindo-os, refletindo nas condutas e conseqüências e estabelecendo acordos (“Será que conseguiremos usar o boné ou mascar chicletes sem causar transtornos ou incomodar as pessoas?”, etc.).

Ao impor as regras, impedindo que os alunos tenham as experiências necessárias para a aceitação interior das normas, os educadores as tornam exteriores ao sujeito (pois não foram construídas por intermédio da reflexão ou tiveram suas necessidades descobertas por meio de experimentações efetivas). Assim sendo, passam a ser cumpridas apenas enquanto a autoridade que as instituiu estiver presente, e isso se a pessoa que as impõe possui poder para exigir esse cumprimento, gerando uma obediência superficial e heterônoma,

que permanece somente enquanto há o medo de ser punido ou quando se espera uma recompensa.

Considerando que os valores e normas são transmitidos em inúmeras situações do cotidiano escolar, Menin (1996) considera que, com o objetivo de “disciplinar” os alunos, as escolas estão favorecendo a manutenção da heteronomia. Essa manutenção ocorre quando: há a predominância de uma relação de coação entre o professor e o aluno; são privilegiadas as atividades realizadas individualmente, impedindo as trocas sociais entre os alunos; são impostas regras desnecessárias e com “excesso de significado”, que somente ensinam que obedecer é importante; e é ensinada a moral tal como se esta fosse uma “matéria a parte”. Essa descrição encaixa-se nos procedimentos e relações estabelecidas nas escolas autocráticas, cujos educadores, mesmo sem intenção, contribuem para a conservação de altos níveis de heteronomia em seus alunos.

OS PRINCÍPIOS, AS REGRAS NÃO NEGOCIÁVEIS E AS REGRAS CONTRATUAIS

Observa-se em outras escolas o extremo oposto, em que quase tudo, principalmente o que interessa ao professor, é “combinado”, evidenciando uma interpretação reducionista do processo de elaboração de normas. Equivocadamente, é comum os educadores acreditarem que qualquer coisa relacionada a comportamento deva ser combinado, discutido, negociado; que aquilo que o grupo de crianças decide deve ser aceito, porque “partiu da classe”. Entretanto, é preciso esclarecer que nem tudo se discute. Há determinadas normas que não são negociáveis. Não se discute, por exemplo, se é permitido ou não bater nos outros. Para La Taille (1998, p.101), “[...] não se faz uma pergunta cuja resposta já está de antemão definida e inegociável”. Para ele, o professor pode afirmar claramente uma regra indiscutível (“não se bate nas pessoas”) e, por exercício de reflexão, solicitar às crianças que apresentem argumentos que sustentem esse imperativo, expressando ainda suas idéias sobre como gostariam de ser tratadas.

Se qualquer coisa for passível de discussão ou de pontos de vista, cai-se no relativismo moral, segundo o qual tudo é uma questão de opinião, tudo é válido, em que os adultos propõem discussões, mas não explicitam o que é certo ou errado. Considera-se que há princípios éticos que são universais, que são explicados, trabalhados, mas sua validade ou pertinência não são

discutíveis. Não se debate se é bom ser justo, ou se deve-se ou não tratar o outro com respeito, como se esses princípios fossem uma simples questão de pontos de vista, de opinião pessoal. O que se discute é “como se faz justiça?”, “o que significa tratar o outro com respeito?”. A escola deve possuir princípios gerais que servirão de parâmetro para a elaboração das regras. O que se observa são regras em excesso, que muitas vezes não têm princípios claros e, ao analisá-las, percebemos, não raro, que são sustentadas por princípios contraditórios.

Faz-se necessário, por conseguinte, que a escola analise cuidadosamente os princípios que estão por trás das suas normas. Os exemplos que se seguem nos auxiliam a ilustrar essa idéia. Ao analisar o princípio da regra de que não são permitidas “manifestações mais íntimas” entre os alunos na escola (beijar na boca, “contatos voluptuosos”, etc), encontra-se a distinção entre os comportamentos que devem ocorrer em espaços públicos (coletivos) e privados (intimidade), portanto, há um bom princípio que a sustenta. Entretanto, o que está por trás das normas de “não conversar durante a refeição”, “não usar boné ou chupar balas durante a aula”? Há bons princípios embasando-as? Há boas justificativas para serem colocadas? Talvez o que as pautas seja tão somente a mera subordinação.

Puig (2000, p.153-154) considera que, “[...] seja qual for a abordagem, o posicionamento do educador ou da educadora em favor dos valores universais deve ficar muito claro”. O contrário também é válido: “[...] quando se fala de racismo, discriminação, violência ou exploração, a mestra ou o mestre deve posicionar-se, rejeitando claramente esses contravalores”. Todavia, o autor sugere que o professor não explicita sua opinião e favoreça o diálogo, mantendo-se neutro em alguns temas, tais como as crenças religiosas, os modos de vida, os modelos familiares e as maneiras de ver a sexualidade.

Como foi visto, os princípios que são básicos e norteadores não são debatidos, mas sim explicados; já as regras contratuais, que se fundamentam nos princípios, são discutidas e negociadas. As regras contratuais devem preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e pelo outro, ou seja, o bem-estar de todos. São acordos feitos que devem beneficiar a todos e têm como objetivo contribuir para a organização do ambiente de trabalho, promover a justiça e a responsabilidade por aquilo que acontece na sala de aula, incentivando o comprometimento de todos com os procedimentos e decisões tomadas na classe, considerando um grupo cooperativo. Infelizmente, a escola,

em geral, ao invés de eleger os princípios que serviriam de diretrizes para estas regras, assim como para as ações, estabelece uma extensa lista de normas no seu regimento (que poderiam ter sido elaboradas por seus integrantes a partir dos princípios, refletindo os valores que trazem implícitos, favorecendo a aprendizagem da democracia). Dessa forma, observa-se que a escola possui muitas normas e poucos princípios.

Com relação à importância de se ter regras na classe, muitas vezes constata-se que nem o professor tem claro qual a finalidade das normas, justificando a sua elaboração de forma desprovida de fundamentação e com argumentos genéricos, dizendo, por exemplo, que “a sociedade tem regras e as crianças precisam aprender os limites”. Nem sempre se esclarece “quais” são esses limites, a diferença entre os tipos de regras e nem “o por quê” destas são analisadas pelo docente. Atualmente, é considerado construtivo “fazer regras” com os alunos. Todavia, o professor muitas vezes inicia esse trabalho com seu grupo sem ter estudado ou refletido sobre o papel destas. Assim, ignora-se também que as regras surgem de uma necessidade, portanto as famosas listas de regras não devem ser realizadas na primeira semana de aula, visto que muitos problemas ainda não foram vivenciados. É importante que, com o tempo, os alunos possam ir compreendendo que as regras são acordos elaborados pelos integrantes do grupo para resolver situações que surgem e balizar as relações. Esses acordos não são rígidos, estáticos ou pré-estabelecidos, nem privilegiam alguns em detrimento de outros.

As regras possuem características próprias que as diferenciam de outros tipos de regulamentações (leis, preceitos, prescrições, etc). Piaget considera que possuem duas características: serem coletivas e exigirem regularidade. Em concordância com esta concepção, Macedo (1994) esclarece ainda que as regras são regidas por alguns princípios que seriam: a flexibilidade, a adequação às necessidades particulares de cada grupo, a participação ativa dos integrantes na sua elaboração, a regularidade e o seu cumprimento por parte de todos que o integram.

É necessário considerar, ainda, que na instituição escolar coexistem dois tipos de regras. Há regras que são negociadas, pelas quais são realizados contratos (“combinados”) que foram mencionados acima e outras que não são negociáveis. As regras não negociáveis são apenas refletidas e explicitadas quando for preciso, não necessitando ser discutidas ou elaboradas por todos.

Macedo (1996) ressalta aos educadores a importância de haver regras que são obrigatórias para as crianças, ou leis como as classifica. Nem tudo pode ou deve ser combinado, como por exemplo, as regras de segurança ou de boa saúde: o escovar os dentes, não é e nem pode ser um “combinado”, pois é uma lei de boa saúde. O que pode ser feito ao colocar esse tipo de regra é dar uma certa margem de escolha dentro das limitações (“Crianças, vocês preferem passar o protetor e brincar no sol e na água ou preferem brincar na sombra?”), mesmo sabendo que ambas as opções desagradam a criança. Ao transformar uma limitação em uma escolha está sendo oferecida a ela pelo menos uma possibilidade de tomada de decisão. Para Macedo (1996, p.192, grifo do autor),

[...] as regras de *boa saúde, bom estudo, boa convivência social* são obrigatórias na medida em que valorizam o ideal de uma função. Mas, se as interpretarmos como simples e puros combinados, encontramos um certo ‘democratismo’, que confunde tanto as crianças quanto os adultos.

Essas leis não negociáveis existem em pequeno número na classe ou na escola apenas quando realmente necessárias, e são reafirmadas de forma objetiva e firme quando surgem situações que as envolvam. Dizem respeito, principalmente, a não causar dano a si mesmo ou aos outros (incluindo o patrimônio). Na relação com a criança pequena há mais regras não negociáveis, que vão se tornando negociáveis conforme ela vai crescendo. No desenvolvimento moral a primeira interação da criança é com o universo das regras, que é concreto. Todavia, por volta dos 8 anos, ela abstrai o espírito das normas, entrando em contato com os princípios (começando, por exemplo, a questionar as situações de injustiça, compreendida como igualdade, ou ainda levando as intenções em consideração ao julgar uma situação), e, posteriormente, na adolescência, há a discussão sobre os valores (considerados como um investimento afetivo) (LA TAILLE, 2006).

Por conseguinte, é importante, conforme as crianças vão crescendo, saindo do “mundo concreto das regras”, que as matrizes das quais estas são derivadas sejam explicitadas a elas, para que tenham oportunidade de refletirem sobre os princípios. Uma pessoa moral é aquela que possui valores e princípios e que compreende as regras com tradução dos mesmos. Dessa forma, a moralidade é algo bem mais amplo do que saber quais são as boas

leis, as normas justas ou como se deve agir numa determinada situação; a moralidade implica em refletir sobre o porquê de seguir certas regras ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-las (MENIN, 1996).

AS REGRAS E O AMBIENTE DEMOCRÁTICO

Nas classes democráticas, as regras contratuais são elaboradas em conjunto com os alunos em momentos específicos ou nas assembléias, conforme os problemas vão surgindo. Segundo Puig (2000, p.86), as assembléias são “[...] o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência”. É, portanto, um espaço, onde as regras são elaboradas e reelaboradas constantemente, em que se discutem os conflitos e se negociam soluções, vivenciando a democracia e validando o respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais. As assembléias de classe tratam de temáticas envolvendo especificamente determinada classe, tendo como objetivo regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais, assim como a resolução de conflitos por meio do diálogo. A periodicidade geralmente é semanal, em encontros de uma hora, ou quinzenal, com os mais velhos, com a duração de 90 minutos a 120 minutos. Esses momentos são inclusos no horário. São conduzidos inicialmente por um adulto, como o professor polivalente, o professor-conselheiro ou orientador e, posteriormente, pelos próprios alunos-coordenadores (representantes eleitos que se revezam), sob orientação do adulto.

Na classe mais cooperativa foi observado que, no momento da assembléia, o item da pauta era apresentado pelo representante, havia a oportunidade de ser comentado espontaneamente por quem estava vivendo a situação e iniciava-se uma discussão sobre o mesmo. As crianças opinavam sob mediação da professora/representante, refletindo nas causas, debatendo como o problema estava ocorrendo e, em seguida, as idéias de resolução eram apresentadas e analisadas considerando os motivos que o geraram, resgatando, sempre que necessário, o respeito aos princípios. O enfoque era no processo e não no que poderia ser feito caso alguém não cumprisse as regras (castigos). Somente depois de analisadas as causas e as propostas apresentadas era realizada

a votação. Dessa forma, eram combinadas as regras para escolha dos grupos, para utilização de materiais, para apresentação de trabalhos, para o uso do banheiro, para organizar as atividades da classe, etc. A professora ou representante fazia o papel de interlocutor, apresentando o problema ou solicitando que o aluno o fizesse, e procurava intervir com questões que levassem as crianças à reflexão até elaborarem a regra, quando necessário. Algumas vezes um problema não era solucionado em um encontro, necessitando de um tempo maior para os ânimos se acalmarem e para chegarem a uma solução mais elaborada.

Foi observado que as regras eram de fato elaboradas pelo grupo, sem induções, como geralmente acontece na escola, isso porque a professora demonstrava acreditar na capacidade das crianças de chegar a boas soluções e compreendia que a maioria dos problemas de uma classe pertence ao grupo e não somente ao docente, portanto não caberia apenas a ela querer resolvê-los. Entretanto, não se aceitava tudo que era proposto pela criança; como mediadora desse processo, a professora procurava colocar questionamentos e contra-argumentos, realizando uma reflexão sobre a regra proposta: se era razoável, se não haveria uma solução melhor... Assim sendo, não se justificavam arbitrariedades em nome do “querer dos alunos”.

Essa professora dizia que o objetivo das assembléias era maior do que simplesmente resolver os problemas emergentes. Sem negligenciar a resolução do problema, procurava não enfatizar principalmente o produto final, mas o processo, visto que é essa vivência que é a promotora do desenvolvimento. Ela queria estimular a experiência democrática, o pensar sobre os próprios problemas, o sentimento de responsabilidade nas decisões, a cooperação, o falar e o ouvir, a compreensão das conseqüências de um problema vivido pelo outro, a coordenação dos diferentes pontos de vista, portanto, “não quero viver algo de fachada, apenas para fingir que sou democrática e resolver os problemas da forma que quero, que acho melhor. Isso é fácil, mas acho que não preciso mais disso, pois percebo que há coisas muito maiores envolvidas nesse processo do que a simples resolução de um problema, valendo a pena vivê-lo de fato. É claro que isto exige maior autocontrole de minha parte durante as assembléias para não induzir ou evidenciar minha preferência por uma alternativa, muitas vezes ‘escorrego’...”. Essa idéia de auto-regulação está presente quando DeVries e Zan (1997, p. 130) afirmam que “[...] o objetivo geral de envolver as crianças em tomadas de decisões e estabelecimento de

regras em suas salas de aula é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual professores e alunos praticam a auto-regulação e a cooperação”.

Visando a legitimação autônoma das normas, quando era necessário colocar uma restrição, demanda ou dar alguma recomendação a uma criança, a professora procurava apresentar uma explicação da razão de ser da limitação, da necessidade da mesma. A justificativa apresentada não era pautada no medo ou na obediência à autoridade, como ocorria na classe autocrática que, não raro, justificava a regra ou a orientação dizendo, por exemplo, que “ela era a professora e sabia o que era melhor para as crianças”, ou porque “era para o bem delas”, ou, ainda, que “teriam que obedecer, porque senão iria contar para os pais ou para a direção”, ensinando, assim, que as regras devem ser cumpridas por obediência a uma autoridade. No ambiente democrático, a professora justificava-as, geralmente, pelas conseqüências do não cumprimento da norma ou pelo bem-estar individual e do outro, como por exemplo: “Bruno, xingar não vale, porque ofende, agride. Diga o que está errado ou o que está sentindo de outra forma, sem ofensas”.

Segundo Rhats et al. (1977, p.324) o ambiente de uma sala de aula deve refletir o profundo respeito pelos indivíduos como seres humanos únicos, portanto, diferentes. “Quando o professor respeita os alunos, estimula-os ao respeito mútuo e ao autorrespeito”. Porém, faz um alerta, dizendo que isso não significa que os limites não sejam necessários para os comportamentos na sala de aula. Eles precisam existir, desde que sejam claros e justamente estabelecidos pelo grupo. Para Rath et al. (1977, p. 324), os limites refletem o objetivo da atividade; dessa forma,

[...] quando variam os objetivos, as atividades podem variar e o comportamento dos alunos pode variar com as atividades. Quando os professores e alunos concordam quanto ao objetivo, este pode controlar o comportamento. É possível pedir aos alunos que estabeleçam a relação entre seu comportamento e seu objetivo. Dentro de certos limites, existe um respeito básico pelas crianças.

Assim, nessa classe as regras eram poucas, apenas as mais necessárias, e valiam para todos, indistintamente. Não se observou, durante as assembléias, a elaboração de normas que reforçassem as relações de respeito unilateral (“obedecer o professor”, “ficar quieto enquanto o professor fala”). Chamou-nos a atenção que não havia regras vãs, como usar meias brancas ou chupar

balas. A professora dizia que, pelo fato de, uma vez estabelecida uma regra, ela ter de ser coerente demonstrando às crianças que estaria empenhada em sua validade (em fazer com que todos a cumprissem), procurava, antes de elaborá-la com o grupo, refletir se essa norma era realmente necessária; se garantia o bem-estar da maioria; se auxiliava na construção de um lugar respeitoso, justo e feliz e se valia a pena “brigar” por isso. Caso respondesse negativamente a algumas dessas questões, a regra era repensada. Muitas vezes não se fazia uma regra, mas somente se conversava sobre o problema e os sentimentos envolvidos, visando à conscientização de todos.

Ao elaborar uma regra não se estabelecia ao mesmo tempo a sanção que poderia corresponder ao desrespeito a essa norma. Isto porque, ao combinar-se uma sanção para determinada regra, está sendo transmitida a mensagem de que ela pode vir a ser desrespeitada, tanto assim que já está sendo previsto o que acontecerá com o infrator. E o outro motivo é que, devido às características de seu desenvolvimento, as crianças ainda não possuem condições de decidirem qual sanção é mais adequada, sendo muitas vezes injustos ou excessivamente rigorosos. Ao estabelecerem a regra e o “pagamento” no caso de infração, aprendem que a mesma pode ser desrespeitada (contanto que se pague o preço). Fica uma relação “custo-benefício”, pois a criança passa a calcular em termos do preço que vai pagar pelo não cumprimento da norma, quitando, assim, o “débito”. As assembleias são consideradas legislativas e não judiciárias. O papel de “juiz”, quando há uma infração, caberá ao professor ou especialista, refletindo sobre qual intervenção é a mais adequada, porém, nunca durante as assembleias.

Fazendo parênteses, percebe-se que em muitas escolas o “fazer regras com o grupo” acaba sendo considerado uma panacéia para todos os problemas, ou seja, observa-se grandes expectativas de que, com esses procedimentos, haverá a eliminação dos mesmos. Assim, o professor ingenuamente acredita que, quando surge algum problema ou indisciplina, basta fazer regras. Entretanto, constata-se que, freqüentemente, essas regras não dão certo. Um dos motivos é que atuam nas conseqüências de um problema e não nas reais causas do mesmo. Quantas vezes regras como “prestar atenção no professor”, “só é permitido ir uma vez ao banheiro em cada matéria”, ou mesmo, “conversar somente após terminar a atividade” colocam toda a responsabilidade sobre o aluno e disfarçam o verdadeiro problema, que pode ser uma didática pobre e

desinteressante. O professor precisa refletir se os indícios de indisciplina não são decorrentes de uma práxis pedagógica inerte, de uma atitude autoritária ou permissiva ou ainda, relacionados à ausência de uma boa dinâmica na classe (crianças muito tempo sentadas, esperando, sem fazer nada). Muitas vezes, a questão não deve ser resolvida com uma nova regra, mas, sim, com uma séria e imparcial revisão do problema, com tomada de consciência e com mudanças de atitudes, procedimentos ou estratégias pelo educador. É necessário procurar compreender os motivos reais, que seja feita uma revisão imparcial e profunda da questão, do contrário estar-se-á atuando apenas sobre as conseqüências e não na causa principal.

Constata-se que da mesma forma que as crianças trabalham com mais empenho para atingir uma meta que elas próprias colocaram para si, há também um respeito maior com relação àquelas regras elaboradas por elas e para elas. Observou-se na classe da professora democrática uma auto-regulação individual e do grupo maior do que na classe da professora autocrática. As crianças não ficavam esperando passivamente as ordens ou orientações da professora para agir, pois sabiam com antecedência e por experiência o que fazer e a necessidade de se seguir certas normas. Muitas vezes, eram as próprias crianças que cobravam uma das outras quando uma regra estava sendo descumprida, o que indicava o sentimento de propriedade por essas regras, ou seja, que a infração à norma não era somente um desrespeito à autoridade do professor, mas sim contrária ao grupo que as havia estabelecido, isto é, aos próprios colegas.

Outras vezes era a própria professora, quando necessário, que intervinha, retomando as regras, procurando cobrar a coerência entre os atos e aquilo que havia sido acordado pela criança. Ela procurava questionar as crianças sobre os objetivos do grupo ou da proposta e refletir se os comportamentos que estavam tendo eram coerentes ou não com os objetivos.

Na classe democrática, quando era constatado que algumas regras não estavam “dando certo”, ou quando uma das partes se sentia prejudicada, o acordo anterior era novamente analisado, revisto e, se necessário, era reelaborado (ou combinavam-se outros), num processo de negociação constante. Ao rever e rediscutir as regras sempre que for preciso, ao modificá-las ou construir outras quando necessário, o professor está auxiliando a criança a compreender que uma norma não é boa ou ruim por si mesma, e que a validade dessa

regra não depende da autoridade de quem a impõe, mas sim, da função que exerce para as pessoas que fazem uso dela; portanto, as pessoas podem mudar as regras. Atuando nessa direção, o ambiente educacional está favorecendo a compreensão pela criança de que as regras vão se construindo na medida da sua necessidade e são elaboradas por várias pessoas (e não só pela autoridade): pelo professor, pelos colegas, por ela mesma, etc. (MENIN, 1996).

Não raro, foram observadas na classe democrática situações em que alguns alunos não cumpriam determinada norma acordada. Em nome do cumprimento às normas, a professora não se valia de processos que simplesmente levavam à obediência às regras externamente, como castigos, ameaças, punições, recompensas, etc. Ela parecia compreender que a associação do cumprimento das normas ao recebimento de alguma recompensa, ou ao temor de ser censurado, punido, perder o amor ou os cuidados (medo típico das relações de respeito unilateral) dificultavam a compreensão das razões das regras, podendo, a longo prazo, apresentar efeitos indesejados, visto que a criança pode não construir suas próprias razões para seguir regras morais. Observou-se que a professora não empregava ameaças ou sanções expiatórias, assim como não foram presenciadas situações vexatórias.

Provavelmente, devido ao processo de elaboração e de apropriação das normas, da própria auto-regulação e da regulação do grupo, e ainda, pelo fato de se permitir ou melhor, não se impedir a consequência natural dos atos das crianças (refletindo com elas sobre estas consequências), foram poucos os momentos em que houve o emprego de alguma sanção. Porém, quando era necessário tomar uma atitude, a professora valia-se da reciprocidade, que possui uma relação lógica com aquilo que a criança fez mas, ao mesmo tempo, preserva sua dignidade. Nas situações observadas, em que foram empregadas atitudes de reciprocidade, os procedimentos foram no sentido de incentivar a tentativa de reparação do dano causado (tanto nos sentimentos do outro como em algo material) e a exclusão temporária do grupo social.

A idéia que fundamentava essas atitudes era a de que uma pessoa disciplinada não significa aquela que é treinada para obedecer, mas sim aquela que compreende as razões de se comportar de um modo ou de outro. Para Piaget, o educador deve recorrer muito mais à reciprocidade do que à autoridade, “[...] que favorece mais do que qualquer imposição ou qualquer disciplina exterior, o desenvolvimento da personalidade moral” ([1948], 1973, p.79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa supracitada (VINHA, 2003) na qual foram retirados os dados analisados neste artigo, investigamos se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais. Os resultados indicam que, apesar de pertencerem ao mesmo nível socioeconômico e possuírem a mesma faixa etária, encontrou-se na classe cujo ambiente foi considerado autocrático (A), um menor desenvolvimento das crianças com relação aos níveis de entendimento interpessoal de Selman (1980; 1989) na resolução de conflitos hipotéticos e nas interações entre os pares. As crianças dessa classe apresentavam: menor controle de suas emoções, uma certa impulsividade e dificuldade na coordenação de pontos de vistas e sentimentos, ainda mais quando seus interesses estavam em jogo; freqüentemente, surgiam expressões que denotavam irritação, críticas, delações, insultos e ameaças. Essas crianças tendiam a relacionar-se de forma pouco harmoniosa, competiam entre si e as estratégias utilizadas quando se deparavam com conflitos eram mais impulsivas, aut centradas e pouco elaboradas.

Na classe B, que possuía um ambiente mais democrático, constatou-se tanto ao resolver as situações-problema propostas quanto nas interações sociais um maior desenvolvimento de acordo com esses níveis. As relações entre as crianças eram mais harmoniosas e recíprocas e durante os conflitos negociavam de forma mais elaborada, empregando diferentes estratégias que levavam em conta os sentimentos e os pontos de vista dos outros, demonstrando maior empenho para buscar alternativas de soluções que fossem satisfatórias para os envolvidos. Dessa forma, eram mais bem-sucedidas na resolução dos mesmos do que as crianças da classe A.

Comprovou-se, por conseguinte, que, tendo como parâmetro os níveis de entendimento interpessoal atuados de Selman, as crianças que pertenceram a um ambiente democrático apresentaram um desenvolvimento maior do que aquelas que fizeram parte de um ambiente autocrático. Estes resultados confirmam que o ambiente escolar influencia a formação das crianças tanto individualmente quanto na forma como se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, podendo favorecer ou inibir este desenvolvimento.

Apesar de ambas as professoras que fizeram parte da amostra dessa pesquisa terem como meta a formação de pessoas autônomas, constatou-se,

portanto, que não bastam boas intenções e nobres objetivos; faz-se necessário oferecer de fato um ambiente sociomoral favorável a esse desenvolvimento. Na classe autocrática, ao mesmo tempo em que se discursava sobre a autonomia e respeito, ensinava-se na prática que o certo é obedecer, não questionar, submeter-se. Querer formar pessoas moral e intelectualmente autônomas, ou seja, colocar a autonomia como objetivo da educação, implica necessariamente na reformulação da atuação pedagógica do educador. A escola tem que construir um ambiente propício para que a criança vivencie situações que a levem a construir seus valores morais, situações de respeito mútuo, de justiça, de cooperação, de tomada de decisões, de assumir responsabilidades, de reflexão, de resolução de problemas, para que, aos poucos, essa criança se autodiscipline, regulando seu próprio comportamento e não simplesmente obedecendo exteriormente. O professor precisa conhecer bem como seu aluno se desenvolve e aprende, para que realmente o auxilie nesse processo, adequando o ambiente escolar de forma a respeitar essas características infantis, e não fazer exigências desnecessárias e mesmo absurdas como ocorre cotidianamente. Ao invés de utilizar procedimentos temporários da educação para o presente, que leva o sujeito a conformar-se com as normas, devido às manipulações feitas pelos adultos, como o poder da autoridade, o uso de recompensas (notas altas, pontos positivos, considerações especiais, elogios, etc.) e de punições (notas baixas, advertências, castigos, ameaças, etc.), visando à formação de pessoas autônomas, faz-se necessário que a apropriação das normas seja por meio da reflexão, discussão e ação, permitindo à criança perceber as conseqüências naturais decorrentes de suas atitudes (reciprocidade).

Os procedimentos empregados pela professora que buscava construir em sua classe um ambiente sociomoral cooperativo, favorável ao desenvolvimento da autonomia, são coerentes com os apresentados na introdução dos PCNs (BRASIL, 1997), que propõem que os princípios éticos sejam explicitados de forma clara na escola, mas que, todavia, sejam incentivadas a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão, possibilitando o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas. A capacidade de inserção social, ou seja, o fato do aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de grupos sociais ou de uma classe e de comprometer-se com questões que considere relevantes para a vida coletiva, é vista como nuclear ao

exercício da cidadania. O desenvolvimento da capacidade de inserção social é concebido como necessário para que se possa superar o individualismo e atuar considerando a dimensão coletiva. Assim, propõe-se que os alunos participem democraticamente da vida escolar de forma mais efetiva, visto que a aprendizagem de diferentes formas e possibilidades de participação social é essencial para o desenvolvimento dessa capacidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 103-115.

_____. *Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança*. 1993. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Campinas, 1993.

BAGAT, M. P. Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale. *Attualità in Psicologia*, Roma, v. 1, n. 2, p. 49-56, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2012.

DEVRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In: FOSNOT, C. T. (Org.). *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 123-140.

_____. Creating a constructivist classroom atmosphere. *Young Children*, Washington, D. C., v. 51, n. 1, p. 4-13, Nov. 1995.

FANTE, C. *Fenômeno bullying*. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio eletrônico: século XXI*. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

KAMII, C. *Educação construtivista: uma orientação para o século XXI*. 1982. Mimeo.

KOHLBERG, L. Estádios morales y moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. *El mundo social en la mente infantil*. Madri: Alianza, 1989. p. 71-100

LEWIN, K. *Os processos educacionais*. Instituto Mexicano de Relaciones Grupales y Organizacionales. 2002. n. 116. Disponível em: <<http://www.continents.com/Art106.htm>>. Acesso em: 1 set. 2002.

LUKJANENKO, M. F. S. P. *Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado*. 1995. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, [1932], 1977.

_____. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, [1948], 1973.

PUIG, J. M. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

RATHS, L. E. et al. *Ensinar a pensar: teoria e aplicação*. São Paulo: EPU, 1977.

SELMAN, R. L. El desarrollo socio-cognitivo: una guía para a practica educativa y clinica. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. *El mundo social en la mente infantil*, Madri: Alianza Editorial, 1989. p. 101-123

_____. *The growth of interpersonal understanding: developmental understanding*. New York: Series Editor, 1980.

LA TAILLE, Y. J. J.-M. R. de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Autonomia e identidade. *Revista Criança*, Brasília, v. 35, p. 16-18, dez. 2001.

_____. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

LA TAILLE, Y. J. J.-M. R. de; FLOR, C. M.; FEVORINI, L. B. A obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: dever hipotético e dever moral. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 78, p. 27-39, 1991.

TOGNETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. *O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

PARADIGMAS E PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NAS ETAPAS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: INFLEXÕES

Maristela ANGOTTI

A participação nas discussões e no processo formativo de professores nas últimas décadas desencadeou para esta profissional um percurso de análise, de incertezas e convicções que gerou inflexões, ou a possibilidade de um desvio na condição atual de se pensar e prover a discussão sobre a “existência” de paradigmas para a formação do Pedagogo(a) – licenciado para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A exigência pessoal de elaboração de temática suscitou posição bastante contraditória no sentido de identificar se de fato assumimos ou credenciamos algum paradigma(s) atualmente para o desenvolvimento de proposta ou propostas para a formação docente.

É importante a clareza relativa ao entendimento do conceito de paradigma, utilizado freqüentemente como modelo ou padrão de formação, mas que exige para melhor embasamento visão sistêmica para analisar a formação docente. Para esta condição é imprescindível imersão em diferentes perspectivas da sociedade, vinculando-se a um complexo de conhecimentos e inter-relações que exigem visão macro voltada para o ser humano e a qualificação do atendimento educacional em suas diferentes etapas para qualificar e oferecer sustentabilidade a vida e a sociedade na qual esta vida está inserida.

Ou seja, para atribuir a condição de paradigma para a formação docente, necessário se faz o entendimento do conceito em termos de sua complexidade enquanto modelo e complexo que envolve a análise de muitas das perspectivas intervenientes na formação do professor, sobretudo no

caso do professor polivalente que vamos nos focar neste estudo, ou seja, o profissional docente que irá trabalhar com o atendimento educacional na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos, pois o mesmo terá como campo de atuação a Educação.

Recuperar a idéia de que cada etapa educacional define-se a partir de sua especificidade de atuação junto a uma faixa etária específica, de natureza dispare como no caso da Educação Infantil, por exemplo, coloca-nos diante da discussão sobre possíveis profissões em decorrência da citada natureza infantil e as condições de autonomia da criança em desenvolvimento que exigem ora um foco diferenciado e acentuado no cuidar com perspectiva de orientação no processo educacional, ora com a criança já mais autônoma na condição de ir e vir, de decidir o que quer, como quer e com quem quer realizar atividades, brincar; a condição de trabalhar o controle dos esfíncteres... ora um educar que não se desprega ou se pode dissociar do ato de cuidar, questão fundamental no processo de desenvolvimento que agrega as atividades de alimentação, higiene, socialização, criatividade, atividade de comunicação e expressão, atividades lúdicas com jogos e brincadeiras, recorte/colagem, música/musicalização, argila para modelagem, vivência de papéis/literatura infantil e inserção nas questões relacionadas à vivência de papéis com atividades de dramatização/encenação.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também com a polivalência docente, mas com componentes de forte apelo à aprendizagem de conteúdos anteriormente determinado por um currículo mais fechado em si mesmo e menos voltadas às atividades de criação, recebem agora crianças de 6 e até mesmo de 5 anos em seus bancos “quase fixos” (mesmo sem estarem pregados ao chão) para se tornarem crianças pensadas de forma homogênea, infelizmente, apesar de o momento e contexto sócio-cultural-histórico-educacional brasileiro vislumbrarmos a defesa contundente, mesmo que em teoria/discurso o reconhecimento de singularidades e individualidades no campo social, até como palavra de ordem.

A “educação brasileira” parece refratária a história da educação, ao já constituído, à contribuição de seus pioneiros e clássicos, navegam sempre por mares que não revelam justificativas na condição pedagógica, ficando-se muito mais nas condições políticas e de direitos sociais outros não atendidos e que utilizam da educação para incorporá-los de maneira muito equivocada

na maioria das vezes e de preparação e atendimento ao mercado de trabalho. Um exemplo consiste na situação na qual não podemos inserir crianças na escola para tirá-la das ruas e oferecer abrigo e alimentação. Podemos fazer isso, mas não superando a condição essencial de oferecimento do atendimento educacional prioritariamente. A Educação não pode e não deve ser entendida como adendo em seu próprio sistema e instituições.

Revela-se o desconhecimento do processo vivido e das produções científicas, advindas, sobretudo da academia que poderiam enriquecer o processo pedagógico na condição de prover formação em caráter mais íntegro ao formando no campo da docência – o(a) pedagogo(a), de forma a melhor atender às exigências de novas tendências e concepções referentes à infância, a criança e o direito ao desenvolvimento integral que possa inclusive desvelar o compromisso com a identidade sócio-cultural em sociedade na qual se encontra inserida e da qual fará parte em situações escolares diferenciadas em níveis de continuidade.

Tal situação revela rupturas claras entre elaboração de políticas públicas para a formação docente e para as etapas educacionais com a história da educação e a produção de conhecimento advindos do campo específico, bem como descompasso com a produção de conhecimento científico, as propostas de formação e as modalidades inseridas, o que parece revelar contradições com as “inovações no campo” educacional.

É bastante difícil o reconhecimento de política educacional íntegra, coesa para a formação docente, identifica-se ou revela-se condição de certa fragmentação, ações políticas descontinuas e pouco articuladas no sentido de não considerar, ainda a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do adulto, que necessita de muito estudo e aprofundamento teórico, bem como os propósitos e metodologias que possam favorecer uma formação profícua que produza autonomia intelectual, ousadia para novas e diferentes buscas em campo profissional sempre muito arenoso, dinâmico, no qual se revelam as transformações e exigências sócio-histórica-política-culturais, condição ainda não revelada adequadamente e implementada coerentemente em proposta de formação e atuação profissional para docentes polivalentes.

É importante salientar que, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia serem caracterizadas como licenciatura

para as etapas aqui focadas de atuação profissional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 mantém ainda a exigência mínima de formação para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental o nível Médio, na modalidade Normal, modalidade inexistente oficialmente no Estado de São Paulo desde o início dos anos 90.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Consideramos que foi obtido avanço no campo educacional com a definição das Diretrizes para os cursos de Pedagogia se pensarmos em termos de país, é certo que para algumas propostas inovadoras que se encontravam em andamento e áreas específicas pode-se analisar a situação com certas ressalvas. Porém, definir o curso de Pedagogia como lócus de formação do professor polivalente para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é reconhecer como possível à necessária formação básica em nível superior para tais etapas educacionais.

Retornando a questão do paradigma, constitui necessidade oportuna o entendimento das concepções de homem, mundo na multidimensionalidade do processo formativo e suas diferentes e complexas conexões com outras áreas do conhecimento e atuação para que se possa articular, socializar e defender a condição de um paradigma de formação docente.

Assim especificado e entendido, passemos a uma possível análise do ocorrido nas últimas décadas. A partir dos anos 80, tivemos acesso a uma gama de autores bastante interessantes, muito elaborados e muito preocupados com a formação de professores em diferentes facetas e ou perspectivas. Produção vasta e com grande potencial de produção fecunda. Especificamente, as últimas três décadas foram muito intensas em revelar a importância, o significado e condições específicas para se pensar a temática incitada de maneira globalizada, e especificamente para nós brasileiros favorecida pela exigência da condição legal decorrente da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil que exigiu desdobramentos, exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, bem como as Diretrizes

Curriculares Nacionais de diferentes cursos formadores de licenciados, bem como para a Pedagogia (2007).

Não se pode negar que muitos estudos e reflexões foram realizados, documentos até por dever de desdobramentos legais foram produzidos, tais como as diferentes Diretrizes para cada etapa educacional e de formação profissional.

Há um foco de estudos sobre a formação de professores voltado para a apropriação do fazer e de seu executor, de como se aprende e realiza o fazer profissional, de buscas por novas fontes e perspectivas de conhecimento para melhorá-lo, com traços de preocupação que vai se delineando sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de adultos, e, ainda, e principalmente, a definição da importância do investimento na própria pessoa para melhorar o profissional.

Então, o professor, considerado um intelectual (Dewey, Giroux) e um ser pessoa em seu processo de desenvolvimento singular e profissional (Nias, Nóvoa, Zeichner), recebe algumas atribuições de status, como por exemplo, a condição de “pesquisador” de seu próprio fazer, de produtor de conhecimento sobre e referente aos processos de ensino e aprendizagem, pois só existe o bom ensino a partir de uma consequente confirmação de aprendizagem, caso contrário tudo precisa ser revisto e redimensionado metodologicamente a partir de uma análise de contexto.

Assim, Nóvoa (1991) apresenta de forma defensora as colocações bastante prudentes e relevantes da realidade pessoal, profissional e contextual entendida como elementos intervenientes na formação e atuação de professores, reveladas por Esteve (1991 apud NÓVOA, 1991, p.8)¹:

A tese central defendida por este autor espanhol relaciona-se com a necessidade de desenvolver a profissionalidade dos professores no contexto de uma maior qualidade do ensino; para atingir este objectivo é preciso fazer um esforço de compreensão das “práticas” nas suas diversas configurações. A contribuição de José M. Esteve designa-se Mudanças sociais e função docente, constituindo uma boa síntese das investigações que este autor tem conduzido nos últimos anos, nomeadamente sobre o “mal-estar docente”. Demonstrando de que forma as mudanças sociais influenciam a vivência da profissão docente, Jose M. Esteve traça um quadro impressionante dos

¹ ESTEVE, Jose, M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1991. p.93-124.

problemas que afectam hoje em dia os professores. Esta análise de teor psicológico identifica claramente os principais desafios com que se depara o professorado, a nível individual e colectivo.

Nóvoa (1991, p.8) revela ainda a esperança teórica expressa por Peter Woods na descrição de situações pedagógicas concretas, a de que “[...] talvez estejamos prestes a entrar, nos anos 90, num período de libertação dos professores, em que eles serão encorajados a usar sua inspiração e criatividade”. Cremos que esta condição esteja ainda muito distante de ser alcançada, apesar de considerarmos necessário o desenvolvimento potencial criativo do ser humano contra os processos de alienação, inclusive e, sobretudo em termo de docência, fundamentada na teorização sobre a criação e os processos criativos elaborada por Ostrower (1987). Mas o investimento em educação e em seus profissionais não alcançou ainda a necessária valorização e importância definidora de direcionamentos mais contundentes em termos de foco formativo.

Encontramo-nos em um circulo vicioso e maléfico que promove nos profissionais da educação, em especial nos professores, “[...] uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social” (ESTEVE, 1991 apud NÓVOA, 1991, p. 95), condição reconhecida, porém ainda não atendida pela sociedade brasileira sob a forma de políticas públicas de formação e trabalhada de maneira mais intensa e determinante de melhoria nos cursos de formação, contribuindo para o difícil enfrentamento com a realidade que provoca “choques”² nem sempre favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional, introjetando e fortalecendo o enfraquecimento das condições pessoais de enfrentamento criativo, ousado e consequente de condições pedagógicas adequadas, produzindo muitas vezes o que Esteve cunhou como mal estar docente.

O termo mal estar docente deve ser entendido como “[...] o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social” (ESTEVE, 1987 apud NÓVOA, 1991. p. 97). Ou seja, a expressão revela a interveniência negativa de fatores decorrentes de mudanças sociais sobre a pessoa e a personalidade do professor, consequência das condições psicológicas e sociais existentes nos sistemas e nas estruturas institucionais nas

² Sobre a questão do Choque de Realidade que docentes iniciantes tem em seu início de carreira, ver os estudos de Simon Veenman.

quais a docência se efetiva, o que pode inclusive causar quadros de patologias diferenciadas, porém comuns de serem encontradas na profissão.

Nos tempos recentes, proclamamos a mudança de paradigmas que constituem modelo para a formação docente. As décadas de 80/90 foram ilustrativas desta situação na qual se caracterizaria a mudança de paradigma da racionalidade técnica para o da epistemologia da prática com a formação do profissional crítico/reflexivo.

Nesta condição temos a inserção de autores estrangeiros que em concepções estanques de contribuição para um quadro de reflexão sobre a formação docente, esboçam o que pretensamente se buscou definir como um novo paradigma.

A condição para identificarmos a situação posta, desta entrada substantiva de novas reflexões e contribuições para a formação dos professores, pode ser feita de maneira ilustrativa, identificando livros que se apresentam sob a forma de coletânea e que revelam em grande medida os principais autores estrangeiros e suas contribuições temáticas, que se tornaram referências aparentemente obrigatórias para a fundamentação de pesquisas realizadas a partir da década de 80.

A reincidência na utilização dos autores e temáticas poderia revelar modismos em educação, ou ainda maneiras para prover a aceitação e reconhecimento dentro da academia, ou de fato a sustentação de um novo paradigma de formação? Instala-se a dúvida! Mas é fato que pesquisas, dissertações e teses continuamente mantêm-se atrelada a estes autores até hoje.

Para justificar a identificação dos autores estrangeiros optamos por buscar recurso inusitado, mas interessante para a finalidade proposta, como o é a apresentação de índices de algumas coletâneas muito citadas e difundidas nos meios acadêmicos, sobretudo as organizadas pelo pesquisador português António Nóvoa a partir dos anos 90. A apresentação se fará a partir da identificação do Autor, em seguida será identificada a obra coletânea, os dados bibliográficos específicos, finalizando com o índice temático e suas autorias. Assim temos:

NÓVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991.

- O passado e o presente dos professores – António Nóvoa;
- O educador e a acção sensata – Daniel Hameline;

- Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional de professores. J. Gimeno Sacristán;
- Mudanças Sociais e Função Docente – José M. Esteve;
- Aspectos Sociais da Criatividade do Professor – Peter Woods;
- Ofício do professor: o tempo e as mudanças – Maria Helena Cavaco.

NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992a.

- Os professores e suas histórias de vida – António Nóvoa;
- O ciclo de vida profissional de professores - Michael Huberman;
- Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional – Ivor F. Goodson;
- Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. Mary Louise Holly;

NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

- Formação de professores e profissão docente – António Nóvoa;
- Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial – Thomas S. Popkewitz;
- A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor – Carlos Marcelo García;
- Formar professores como profissionais reflexivos – Donald A Schön;
- O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo – Angel Pérez Gomes;
- Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90 – Ken Zeichner;
- Modelos de formação contínua e estratégias de mudança – Lise Chantraine-Demilly.

Poderíamos estruturar, ainda em termos das temáticas um pequeno rol no qual figuram ainda nomes que fundamentam em grande medida os autores já citados, tais como o de Paulo Freire, Jeniffer Nias, John Dewey, Peter McLaren, Andy Hargreaves, Henry Giroux, Marie-Christine Josso, Simon Veenman, F. Elbaz, L.S. Schulman entre outros de grande importância, mas

talvez de não tão larga divulgação e exigência nas citações. Seria interessante nos perguntarmos, o que avançamos para além destas contribuições? O que de fato foi produzido em termos de mudanças na formação de nossos professores? Na realidade de nossas políticas e dinâmicas escolares qual foi a contribuição de nossa produção? O que chegou nas práticas e nos processos pedagógicos constituídos?

Assim, a condição de mudança de paradigma da racionalidade técnica para o paradigma da epistemologia da prática revela a necessária apropriação da prática, o conhecimento da realidade para seu enfrentamento, constituição de unidade, a base desta troca consiste na prática que valorize a experimentação e, portanto o seu experimentador em suas condições de reflexão e criticidade para uma inserção pedagógica que interfira nas condições e transformações pessoais e sócio-histórica-política-cultural.

Nossos professores alcançaram este patamar de reconhecimento e status? Sentem-se valorizados, realizados, felizes e bem pagos?

Segundo Silva (2002, p. 206): “Tanto uma profissional com escolaridade e qualificação profissional quanto aquela que não possui qualquer habilitação, vive uma crise de identidade quando atua junto a crianças da faixa etária de 0 a 6 anos de idade”.

A partir do entendimento conceitual inicialmente colocado referente ao termo paradigma fica a grande dúvida se de fato conseguimos constituir, a partir das referências intensamente utilizadas no campo teórico da formação de professores, um paradigma que tenha efetivamente norteado as propostas atuais definidas a partir de uma política clara de formação e valorização docente.

Dentro da leitura e do posicionamento defendido, acreditamos que não tivemos um modelo orgânico, um paradigma verdadeiro de formação, mas sim a interveniência, a influência teórica advinda de um corpo fragmentado de focos temáticos importantes e relevantes sobre a formação, mas ainda carente de composição teórica afinada em termos de princípios, ideais, valores e conceitos, sobretudo no tocante ao que se define por homem, mundo, aprendiz, professor/docente, educador, aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional de adultos em um mundo dinâmico, pouco harmônico e bastante injusto que pouco valoriza a vida humana, o conhecimento e a cultura, no qual, muitas vezes o atendimento de demandas relacionadas aos

direitos sociais não atendidos a quem de direito caberia fazê-lo e os ditames do mercado tornam-se peças fundamentais e decisivas para os eixos direcionadores das chamadas políticas educacionais de formação de professores e para outras etapas de formação como as focadas por este trabalho.

Não consideramos como certa a definição de clareza da existência de um paradigma atual de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apesar da identificação clara de tendências que possam definir alguns encaminhamentos no e do processo formativo. As influências teóricas que norteiam ou nortearam nas últimas décadas as pesquisas não parecem efetivamente caracterizar a base de fundamento e definidora de uma política clara de formação de professores e sua consequente atuação. O identificado caráter de fragmentação nas discussões teóricas produzem a percepção de uma falta de coerência na composição de um campo mais coeso e orgânico para pensar e intervir na elaboração de políticas e no próprio processo de formação destes profissionais.

Pensar na idéia de paradigma com as proposições constatadas significa considerar, por exemplo dentro do paradigma que substitui o da racionalidade técnica e considerado enquanto epistemologia da prática, a tessitura das diferentes contribuições, porém com um embasamento teórico maior e focado na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional docente. O que significa dizer que investimentos deverão ser voltados com foco no profissional, sobre a sua aprendizagem, fator de pouca preocupação no decorrer de seu processo de formação, justificado em parte na condição do pensamento abstrato do adulto, mas muitas outras perspectivas devem e podem ser apresentadas e consideradas na seara da formação de adultos, evitando equívocos no percurso da certificação e da formação consequente.

A partir do apresentado em termos de posicionamento e desvelando as tendências atuais de formação para os professores que irão atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que constituem referências em documentos do nosso acervo educacional legal, sobretudo, como as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia – Licenciatura que define o campo de atuação do profissional em questão.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio,

na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] (BRASIL, 1996).

Análise, compreensão e implementação destas diretrizes de atuação devem ser consideradas no processo de elaboração e planejamento de políticas e propostas para a formação de professores para o atendimento pedagógico com crianças dos 0 aos 10 anos de idade, ou seja, da Educação Infantil até o final do 5º ano do Ensino Fundamental. As tendências que se expressam na constituição de um profissional que deva atuar com vistas a uma sociedade diferenciada, justa, equânime, igualitária, com atuação prevista na condição de um fazer que extrapole o intra e revele-se inclusive o extra, o para além muros escolares (onde quer que ocorram práticas pedagógicas), constituem situação educacional de responsabilidade deste profissional, que deverá promover o desenvolvimento integral da criança fundamentado em princípios éticos, estéticos e políticos que

identifique e defina a criança enquanto sujeito histórico e de direitos, construtor de história e produtor de cultura. Ser atuante!

Tendências que revelam a necessidade em aceitar a condição de direito que possa atender a determinação legal de busca de uma nova cultura que intensifique o reconhecimento da importância da pessoa em seu processo formativo e de participação na vida em sociedade. Tal diretiva procedimental está dada na Educação Infantil, por exemplo, no citado artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme abaixo transcrita.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a *criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos* que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, *constrói sua identidade pessoal e coletiva*, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, *produzindo cultura*. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Bem como no artigo 6º, que revela a base de princípios a serem vivenciados junto a e com as crianças, elementos de interveniência no processo formativo que poderá favorecer o desenvolvimento integral intencionado. Tais princípios encontram-se explicitados de forma a um melhor direcionamento no Parecer que antecede o instrumento legal em caráter de Resolução.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Estaremos trazendo para contribuir para o enriquecimento desta análise a ilustração de entrevista realizada em seu programa televisivo por Leda Nagle com o consultor Waldez Ludwig pela riqueza metafórica para o campo educacional e a revelação de seu maior capital, o ser humano e que não pode e não deve ser substituído em termos de foco por um instrumento

metodológico, como o fazem aqueles que querem delinear um novo paradigma de formação a partir do ideal de uso das novas tecnologias, tomadas como centro e não instrumento e ou modalidade de um processo pedagógico.

Assim o consultor revela sua análise referente ao mercado. Apresenta o profissional que a economia exige e que está efetivamente definido por um profundo conhecimento e que para toda e qualquer empresa que quiser e se propuser a um diferencial inovador terão que, efetivamente, investir em pessoas e sua formação, pois a inovação não se faz com máquinas, mas sim com capital humano. Humano este que irá manipular sabiamente as máquinas e não ser definido por elas.

Tal situação parece-nos muito similar ao que estamos presenciando em Educação, a idéia de que a “riqueza” de um processo formativo de e para docentes esteja na utilização de novas tecnologias, priorizando tal condição em detrimento de pensar de fato no como o adulto aprende e se desenvolve como pessoa e profissional.

A análise da utilização da formação à distância deveria ser iniciada a partir deste elemento fundamental, além da consideração de utilização da ferramenta se foi determinada por necessidade intrínseca à área ou extrínseca, pois a sua aplicabilidade pode constituir diferencial significativo a partir de tal referencia.

Seria novamente um novo paradigma de formação ou apenas a inserção de novo elemento tomando ares de importância incomensurável no processo de inovação das propostas e políticas de formação? Que conseqüências e ou transformações estamos produzindo para a nossa cultura se nossos processos de ensinar e educar, eminentemente processos relacionais, nos quais se deve considerar a identidade de cada envolvido e de seu grupo, incluindo as linguagens básicas de comunicação e expressão, isolarem os processos interativos e o reduzirem à distância de corpos ou corpórea? Tal situação ou conseqüência está sendo devidamente analisada ou computamos teoricamente o número de certificados oferecidos a profissionais em cursos na modalidade semipresencial e ou à distância.

A forma como a educação é desenvolvida traduz a percepção e o conhecimento de teorias de aprendizagem implícitas e subjacentes às propostas utilizadas, com sérias conseqüências no desencadeamento da prática pedagógica, independentemente do tipo de tecnologia intelectual

utilizado. Em nosso cotidiano aprendemos que não se muda um paradigma educacional apenas colocando uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telões nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero espectador, de simples receptor, presenciador e copiador, e se os recursos tecnológicos pouco fazem para ampliar a cognição humana. (MORAES, 1997, p. 17).

Consideramos fundamental pensar em promover para além das inflexões apresentadas, ou seja, o pensar em novas perspectivas ou outros caminhos para analisar a questão da constituição de paradigmas em relação à formação de professores, o oferecimento de contribuições para a formação de pedagogos - licenciados, preocupação da mesa de trabalho que originou a elaboração deste artigo, alertamos, assim para a necessária consideração de perspectivas fundamentais para o processo formativo, tais como focos para a:

- Formação humana: apropriação de si e do outro – valores éticos, morais;
- Formação cidadã: valores políticos, reconhecimento de direitos e de deveres, da liberdade em suas perspectivas, um pensar sobre as condições globais;
- Formação técnica: valores estéticos – beleza do educar e do se educar, do ser e do tornar-se;

Formação pedagógica: saber sobre Educação enquanto campo epistêmico e sobre o educar enquanto fazer específico, bem como o conhecimento de diferentes fontes de articulação e contribuição científica para compreensão do fenômeno educativo. Saber fazer para fazer o outro saber ser; saber educar e entender a complexidade do ato para a composição e dinâmica da sociedade a ser humanizada.

Necessário, ainda se faz, que o profissional saiba se apropriar do fazer para investir em qualidade; conheça a realidade; saiba lidar para prover o bem estar docente; aja com profissionalidade para promover a profissionalização com profissionalismo dentro da profissão, ser expert no sentido do melhor não na mera quantificação de tempo que tem sua experiência.

Necessário investimento na otimização da humanidade do ser; o professor não pode ter uma formação menor do que oferecerá ou deverá promover. A formação deve ser de corpo inteiro, formação experienciada que

dela decorram aprendizagens significativas, linguagens expressivas contra a alienação em atos e processos pedagógicos pouco ousados, nada criativos e sem indicativos de inovação.

Que sejam efetivados investimentos na elaboração de Proposta Pedagógica de Formação Profissional fundamentados no direcionamento e entendimento da “epistemologia humana” e do seu desenvolvimento integral/pleno, para que se possa pensar na sustentabilidade da vida e da própria sociedade. Papel identificado e aqui defendido para a Educação.

Qualificar a vida humana, otimizar seu potencial de humanidade é papel da educação e do pedagogo, o propositor deste processo e assim necessita de específica formação para poder formar. A melhor formação, um investimento no ser culto e sensível! Entenda-se que o ser culto não revela aqui a condição de poder e subordinação em decorrência de conhecimento valorizado, mas a essencialidade de saberes que poderão favorecer processos criativos e ou de reflexão acentuada sobre o que se tem e o que se quer do e para o mundo.

Que possamos encontrar caminhos para focar uma proposta mais ‘una’, integrada, orgânica em seu processo para a formação de professores pelas vias da Pedagogia, formar o(a) Educador(a).

Sem desconsiderar estudos e posicionamentos como os expressos por Maria Isabel da Cunha (1997, 2004), deixaremos mais uma (não única e nem excludente) contribuição para alargar (e não delimitar) possíveis procedimentos no sentido de novas buscas relacionadas às construções já efetivadas, novos fundamentos e procedimentos para permitir a idéia de delimitação de um paradigma para a formação de professores (a pensar nos nossos de maneira específica), as análises contidas no artigo A Evolução dos Paradigmas Educacionais à Luz das Teorias Curriculares de autoria conjunta de Ana Paula Souza Correia e Paulo Dias (1998, p.118-119), assim apresentado:

Assiste-se a uma redefinição dos papéis do professor e do aluno. Este último assume-se como aprendiz autónomo e responsável e liberta-se do poder centralizado no professor, neste prenúncio do século XXI. Os novos papéis do professor e do aluno misturam-se e identificam-se ao adquirirem uma responsabilidade conjunta. A sala de aula deixa de ser um ambiente controlado, transformando-se num ambiente promotor da construção do conhecimento baseada na investigação real, global (através, por exemplo, das telecomunicações), promotor da necessidade de aprender

de uma forma constante e permanente (D'IGNAZIO, 1992). O trabalho torna-se colaborativo, fruto de uma negociação entre professores e alunos, no sentido de uma construção social do conhecimento.

Num mundo em mudança em que a maioria dos problemas que se colocam são complexos e universais, uma das formas de conceber a sua resolução é um trabalho

colaborativo resultante das interações entre os vários intervenientes sociais. A aprendizagem colaborativa apresenta-se como uma das tendências mais marcantes decorrentes do novo paradigma educacional emergente. Arends (1995) resume as principais características da aprendizagem colaborativa do seguinte modo:

(I) o trabalho em equipa;

(II) a formação de equipas heterogéneas constituídas por alunos de níveis, sexos e raças diferentes;

(III) os sistemas de recompensa orientados para o grupo e não para o indivíduo.

Com a aprendizagem colaborativa pretende-se promover um melhor desempenho do aluno nas tarefas escolares ao beneficiar todos os alunos que se envolvam num projecto comum. Um segundo efeito importante do modelo de aprendizagem colaborativa diz respeito a uma aceitação mais alargada de pessoas pertencentes a outras raças e/ou confissões religiosas diferentes. Isto porque a aprendizagem colaborativa cria oportunidades aos alunos de trabalharem de forma interdependente em tarefas comuns, aprendendo a apreciar-se uns aos outros de um modo natural. Um último efeito importante da aprendizagem colaborativa, segundo Arends (1995), consiste no facto de possibilitar aos alunos a aprendizagem de competências de cooperação e colaboração, cada vez mais importantes na sociedade que se nos afigura, uma vez que muito do trabalho hoje realizado decorre em organizações amplas e interdependentes, inseridas em comunidades cada vez mais globais.

Também a aprendizagem personalizada se impõe como uma das concepções de aprendizagem privilegiadas pelo novo paradigma. Esta caracteriza-se por uma adequação aos interesses, necessidades e motivações dos alunos, assim como aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

O ensino personalizado é algo diferente do ensino individual (um professor—um aluno) e do ensino individualista (egocêntrico). A personificação parte do princípio de que cada aluno é um ser único e se realiza numa educação integral, individual e social, adaptada às suas próprias características.

A aprendizagem personalizada depende não só do diagnóstico das necessidades iniciais do aluno, mas também parte do princípio de que o processo diagnóstico continua à medida que o aluno progride de um nível para o outro. Daí a necessidade de um permanente diagnóstico do indivíduo e do seu processo de aprendizagem para o conectar a uma educação personalizada. Esta exige da parte do professor uma mudança

de mentalidade, uma aproximação ao aluno concreto considerado como pessoa, e um reconhecimento de que ele próprio — aluno — deve ser o agente principal da sua educação.

Este movimento, preconizado pela educação personalizada, apresenta-se como um projecto de renovação pedagógica que pretende dar resposta às exigências da educação numa sociedade profundamente modificada pela tecnologia (BLÁZQUÉZ et al., 1989).

Neste contexto, a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem personalizada constituem, antes de mais, a formulação de algumas propostas de mudança de atitude perante a educação em todos os seus aspectos, especialmente na relação aluno/professor, num mundo marcado pela rápida mutação. Não se pretende, porém, que estas propostas surjam como soluções ou métodos nem se reduzam a um conjunto de “receitas” didácticas.

O paradigma educacional emergente, que acabamos de descrever, identifica-se fundamentalmente com a teoria crítica que preconiza o curriculum como uma práxis (KEMMIS, 1988; CARR; KEMMIS, 1988; GRUNDY, 1993). Para os autores referidos, a teoria crítica do curriculum implica um discurso dialéctico, uma organização participativa, democrática e comunitária, e uma acção emancipatória.

Esta teoria oferece diferentes visões críticas do curriculum, podendo este definir-se como um interesse emancipatório resultante dos interesses e das experiências desejados por todos aqueles que participam nas actividades escolares.

O interesse emancipatório da teoria crítica perspectiva uma relação diferente entre a teoria e a prática substanciada pela práxis (acção reflexiva). Segundo esta concepção o curriculum desenrolar-se-á através de uma interacção dinâmica entre a acção e a reflexão, com vista à promoção de uma práxis. “Isto é, o curriculum não consiste simplesmente num conjunto de planos a serem implementados, mas constitui-se através de um processo activo em que a planificação, a acção e a avaliação estarão relacionadas reciprocamente e integradas no processo” (GRUNDY, 1993, p.115). É a práxis que conduz, por um lado, à emancipação e, por outro, à crítica da ideologia que enforma todo o projecto curricular. Esta ocorre em situação real e trabalha no mundo da interacção social e cultural.

A construção do curriculum situa-se a partir desta práxis, em interdependência com todos os actores sociais. Neste sentido, conhecer é também uma construção social: através da acção de aprender, os alunos tornam-se participantes activos na construção do seu próprio saber (PACHECO, 1996).

O professor deixa de ser um implementador das decisões curriculares tomadas a nível nacional e perspectiva-se como um actor principal na tomada de decisões curriculares. Contudo, ele não trabalha sozinho, mas enquadra-se em equipas de professores (team-teaching) que trabalham colaborativamente. (CORREIA; DIAS, 1998, p.118-119).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CORREIA, A. P. S.; DIAS, P. A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 11, n. 1, p.113-122, 1998. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/490/1/AnaPaulaSousa.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2011.

CUNHA, M. I. *Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade*. 2004. Disponível em: <www.ces.uc.pt/LAB2004>. Acesso em: 7 fev. 2011.

_____. Paradigmas científicos e propostas curriculares. *Interface: comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 197-204, 1998. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/13.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2011.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991. p. 93-124.

HARGREAVES, A. *Aprendendo a mudar*: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Trad. de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas*: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Trad. de Lucia Pellanda Zimer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. 13. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Práxis).

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992a.

_____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SILVA, I. de O. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 203-211.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA: (INTER)RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A)

Celestino Alves da SILVA JUNIOR

1. TOMANDO POSIÇÃO...

Uma questão preliminar para iniciar a discussão: o conflito de duas lógicas na análise das questões educacionais: a lógica do direito à educação e a lógica do mercado educacional.

Duas concepções antagônicas dão a marca atual do debate sobre as questões educacionais. Para os educadores lúcidos e comprometidos a educação é uma questão de direito; para os atravessadores do campo educacional – economistas à frente – a educação é apenas um bem de mercado, sujeito como todos os outros às relações de compra e venda e, conseqüentemente, à valorização e à depreciação circunstanciais.

A assunção de uma ou de outra concepção vai influenciar diretamente a reflexão sobre as questões educacionais. Para os que têm a educação como um direito, cabe ao Estado assegurar a realização desse direito. Para os que têm a educação como um bem de consumo, cabe ao mercado regular o acesso e a propriedade desse bem.

O desdobramento dos dois possíveis pontos de partida leva a duas maneiras inconciliáveis de se pensar as questões educacionais, ou seja, ao conflito das duas lógicas a que nos referimos inicialmente. A rigor, esse conflito não deveria existir, uma vez que a Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atribuem inequivocamente à educação o caráter de *direito público subjetivo*, ou seja, trata-se de um direito

inalienável da pessoa humana que, como tal, está subordinado à tutela do Estado.

Não é difícil constatar, no entanto, a prevalência no senso comum e mesmo em determinados segmentos dos educadores, da lógica do mercado educacional. Basta que se atente para determinados padrões de linguagem e para determinadas expressões obrigatoriamente presentes nessa linguagem para observarmos que o princípio constitucional e o princípio legal não são, necessariamente, as referências para o debate em curso. Porque isso acontece?

Porque, como já observava Ianni (1985, p. 44) “[...] na consciência burguesa, a maior parte dos problemas tende a ser equacionada a partir do princípio da mercantilização geral das relações, pessoas e coisas”. Dizendo de outra forma:

Sob o capitalismo, o Deus Mercado é o Todo Poderoso. Pessoas e governos tendem a submeter-se aos seus imperativos.

Poderia (ou poderá) ser diferente? É o que temos que nos perguntar.

Um esboço de resposta pode ser levantado na consideração da lei do menor esforço. É, evidentemente, mais fácil promover a venda de uma mercadoria do que assegurar a realização de um direito. Registrado o óbvio, talvez possamos avançar em nossa reflexão encaminhando-a ao terreno da consciência e do compromisso político-profissional no qual pressupostamente nos movimentamos.

À luz desse novo campo de reflexão outros olhares e outras perspectivas se delinearão. Por eles e por elas haveremos de concluir que a lógica do direito à educação não é apenas uma maneira de pensar as questões educacionais e de nos comprometermos com a realização dos direitos da pessoa humana. Ela é também o critério de verdade para a produção e a validação do conhecimento sobre administração da educação, entendida esta em suas duas dimensões fundamentais: como prática institucional instalada em contextos determinados e como disciplina acadêmica que tem por objeto desvendar o significado mais profundo das práticas existentes nos sistemas e nas instituições escolares.

A lógica do direito à educação é, em última análise, o substrato epistemológico de que a administração da educação precisa se valer na

construção de sua autonomia teórica, ou seja, na busca pelo reconhecimento e pela legitimação do conhecimento que se dispõe a produzir.

2 DECOMPONDO E ANALISANDO...

2.1 SOBRE A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

As expressões *administração da educação*, *administração educacional* e *administração escolar* só muito raramente se manifestam hoje no debate pedagógico acadêmico. Todas elas, assim como as expressões *supervisão da educação*, *supervisão educacional* e *supervisão escolar*, diluíram-se sob o império da onipresente e super-abrangente expressão *gestão da educação*. Aparentemente isso representaria um ganho político-pedagógico porque poderia significar uma redução nas perspectivas de intervenções super-especializadas no campo educacional, reduzindo as margens de ação individual e favorecendo as possibilidades de trabalho coletivo. O fim das habilitações do curso de Pedagogia reforçou essa percepção, consagrando a figura do *gestor*, ou seja, daquele que responderia por todas as funções para além dos limites da sala de aula.

Não se atentou para o fato de que as idéias de *gestão e de administração* não carregam em si as mesmas conotações, sendo, portanto, equivocada, ainda que predominante, a afirmação de sua equivalência. E nem se perguntou também por que, admitida a hipótese da equivalência, a palavra *gestão* tornou-se hegemônica ou quase exclusiva na discussão.

Parece-nos necessário refletir um pouco sobre a situação. Em seu sentido original e preferencial *administração* diz respeito à relação *meios e fins*. Trata-se de localizar e utilizar – se for o caso, produzir – os meios mais adequados aos fins que se tem em vista alcançar. O pragmatismo do critério encontra seus limites na consciência moral do administrador. Cabe-lhe examinar – e, se for o caso – recusar os fins que lhe são propostos como orientadores de sua ação. Da mesma forma, cabe-lhe responder não apenas pela eficácia dos meios à sua disposição, mas também e principalmente, pela legitimidade político-social desses meios. “Os fins não justificam os meios” é, ao mesmo tempo, uma regra moral e um princípio prático de ação.

O sentido original e ainda predominante de *gestão* caminha em outra direção. Trata-se apenas de uma dimensão técnica do processo administrativo

que diz respeito ao uso reiterado de mecanismos pré-determinados, considerados eficientes em si, independentemente das situações a que a que se apliquem. Daí advém o uso político da expressão “*choque de gestão*”. Determinadas pessoas – e apenas elas – estariam credenciadas ao controle da vida social porque dominariam os mecanismos mais adequados ao bem estar de todos. Seria lhes de direito o exercício desse controle, assim como seria de interesse das demais pessoas submeterem-se a ele. Como a percepção dessas vantagens ainda não se instalou por completo em todas as instâncias da vida social, o *choque* se torna necessário para despertar as pessoas de sua letargia e conscientizá-las dos novos horizontes que se abrem à sua consideração e ao seu deleite.

A figura do gestor se distancia, assim, da figura do administrador e se aproxima da figura do Messias.

Essas visões do senso comum e do oportunismo político encontram terreno fértil para sua prosperidade na fragilidade de nossa cultura e de nosso conhecimento pedagógico e, pelo menos a nosso ver, são incompatíveis com o melhor sentido do processo educativo. Educação supõe libertação; gestão sugere dominação. Vista por esse ângulo, a expressão “*gestão da educação*” soa como uma contradição em termos.

Mas a mesma expressão “*gestão da educação*” pode ser recuperada para o discurso pedagógico se formos capazes de lhe atribuir um novo significado: a *gestão* ou a *administração* é (ou são) “da educação”. Ou seja, cabe à educação a definição dos fins e a crítica dos meios com os quais a gestão deve operar.

2.2 SOBRE GESTÃO E DEMOCRACIA

Pouco estudado ainda hoje e, como tal, pouco referido, o *senso comum pedagógico* é responsável por um dos mais recorrentes equívocos observados no discurso pedagógico. Assim como há uma equivalência indevida entre as idéias de gestão e de administração, há também uma antinomia indevida entre elas. Para muitos, a idéia de administração estaria inextricavelmente ligada à idéia de autoritarismo. Por oposição, a idéia de gestão estaria necessariamente ligada à idéia de democracia. Gestão democrática, nesses termos, seria quase uma redundância, já que a democracia seria inerente à idéia de gestão. Para prevenir o autoritarismo o caminho seria abandonar a administração e consagrar a gestão, já que esta seria democrática por definição.

Já vimos aqui que em sua natureza quem estaria mais próxima do autoritarismo seria a gestão e não a administração. Administradores dignos desse nome preocupam-se com finalidades e com os meios adequados e lícitos para alcançá-las. Gestores costumam preocupar-se apenas com a aplicação de seus repertórios de procedimentos. Tanto isso ocorre que a existência do princípio constitucional e legal da *gestão democrática* traz subjacente em si a evidência lógica de que a gestão pode não ser democrática. Se ela fosse democrática por natureza, o adjetivo seria dispensável.

É também interessante observar que tanto na Constituição como na Lei de Diretrizes e Bases, o princípio da gestão democrática é considerado de maneira reduzida. Ele só se aplica à gestão das escolas públicas, o que suscita, desde logo, duas indagações: ou não se trata de um princípio, já que sua aplicação é limitada e não, universal; ou a democracia não constitui componente necessário da vida das escolas, já que as escolas privadas estão dispensadas de observá-la em sua gestão.

Ambas as hipóteses são inquietantes, mas, como tantas outras, não parecem suscitar maior atenção entre os debatedores. Quando algo considerado um princípio só é aplicável pela metade isso significa que o segmento a que ele não se aplica é politicamente mais poderoso do que aquele ao qual se aplica. Quando instituições escolares são autorizadas a desconsiderar a democracia isso significa que ali, sim, o autoritarismo é a regra.

A limitação do princípio da gestão democrática fez com que ele passasse da condição de princípio à condição de mito. Como todos os mitos, ele sobreviverá enquanto a concretude humana não se debruçar sobre sua real significação.

2.3 SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O ESPECIALISTA E OS HOMENS COMUNS

No capítulo 9 de seu importante livro *A construção das ciências*, o físico e filósofo francês Gérard Fourez (1995) reporta-se ao filósofo alemão Jürgen Habermas para demonstrar que as interações entre ciência e sociedade podem ser agrupadas em três grandes categorias, denominadas pelo segundo como “modelo tecnocrático”, “modelo decisionista” e “modelo pragmático-político”. Esclarecem os autores que se trata de modelos conceituais, destinados apenas à análise das citadas relações, sendo impossível encontrá-los em estado

puro, ou seja, em sua totalidade no plano concreto das relações sociais. Neste o que vamos encontrar é a predominância de um modelo ao qual se associam eventualmente características dos demais.

Os modelos foram construídos com vistas à caracterização dos processos decisórios: quando e em quais circunstâncias as decisões devem caber aos especialistas; quando e em quais circunstâncias elas devem caber aos homens comuns. Mais ainda: quem deve deliberar sobre os fins e quem deve deliberar sobre os meios.

Fourez assinala: “[...] em nossa sociedade, o modelo tecnocrático é bastante difundido; há uma tendência a se recorrer aos ‘especialistas’”. Pressupomos que o “comum dos mortais” não compreende nada, e recorre-se, então aos que “sabem”. Ocorre até que se pretenda que suas decisões sejam neutras, puramente ditadas pela racionalidade científica” (FOUREZ, 1995, p. 211).

O modelo tecnocrático é indiscutivelmente predominante nas sociedades capitalistas ocidentais. Por ele todo poder deve ser conferido aos “especialistas”, aos quais caberia decidir sobre os fins a serem alcançados e também sobre os meios a serem empregados para o alcance desses fins. Vem daí o prestígio sempre crescente dos “especialistas especialmente especializados” e da própria especialização como forma de organização social.

Em uma sociedade que privilegie o modelo decisionista cabe às instituições políticas determinar os objetivos visados, cabendo posteriormente aos técnicos encontrar os meios adequados. Já no terceiro modelo, o pragmático-político, o que se privilegia é a permanente negociação entre os “especialistas” e os “homens comuns”, quer para a definição dos objetivos, quer para a escolha dos meios. O modelo se apóia na tese de que a escolha dos meios pode influenciar a mudança dos objetivos.

Adaptados os modelos para a realidade das escolas públicas em nosso país, os gestores seriam considerados os “especialistas” e os professores, “os homens comuns”. Na perspectiva da situação reinante, o modelo tecnocrático parece claramente hegemônico; na perspectiva da teoria pedagógica, o modelo pragmático-político seria a referência a ser adotada. Não há hipótese melhor do que aquela que sugere que todos os trabalhadores da escola devam manter-se em contato permanente para deliberar sobre seu projeto, independentemente das especializações e das posições funcionais de cada um.

O trabalho coletivo é a condição básica para a elaboração e o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola no plano de sua autonomia institucional.

Ocorre, entretanto, como todos sabemos, que não estão dadas as condições para que o modelo idealizado possa se materializar. Para que isso venha a acontecer é indispensável que “especialistas” e “homens comuns” se encontrem habitualmente em seu cotidiano de trabalho, o que implica que esse trabalho se desenvolva durante todo o dia em um único local. Para que uma escola tenha “alma” e identidade é necessário que ela tenha um “corpo” identificável de onde emanem seus movimentos e suas intenções. Por se tratar de uma escola, esse “corpo” terá um nome cuja significação histórica e política terá que ser necessariamente recuperada. Trata-se da figura do “corpo docente” da escola, um conjunto de histórias de vida pessoais e profissionais reunidas em torno de um objetivo comum: projetar incessantemente o futuro daquela escola para assim construir da melhor maneira possível a história de sua instituição.

3 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA

É da natureza do trabalho pedagógico que ele se realize no plano da produção não material. Canário (1999), por exemplo, define o professor como um *analista simbólico* e seu trabalho como um trabalho artesanal. Produzindo e analisando símbolos, idéias e conceitos, o trabalho do professor não pode ser regido nem compreendido pelas leis da produção material. Saviani (1984) já observava que a produção de uma aula pelo professor é indissociável de seu consumo pelos alunos. Paro (1986) acrescentava à mesma época que, se bem produzida, essa aula tem seu “consumo” prolongado no tempo sob a forma de sua inserção no patrimônio de conhecimentos em elaboração pelo aluno. Era possível dizer ainda que a produção de uma aula pelo professor e seu consumo pelo aluno tenderiam a se aproximar da forma de *co-produção*, em função da natural aproximação entre alunos e professores ao longo do desenvolvimento de um curso ou de uma disciplina.

É importante reter, preliminarmente, que o trabalho do professor é sempre um trabalho *autoral*. Ou seja, o trabalho docente não pode ser objetivado, o que não significa dizer que ele não possa ser objetivo. Não pode ser objetivado porque o professor é o sujeito de seu próprio trabalho, que não pode, por isso, ser determinado de fora para dentro ou de cima para baixo.

As implicações no plano curricular são claras: é necessário que o professor participe da elaboração do currículo que se obriga a desenvolver. Na condição de autor de seu trabalho, o professor não pode, a rigor, ser substituído. Outro professor em seu lugar, continuada ou intermitentemente, significa outra pessoa, outro autor e, também a rigor, outro trabalho.

Quando nos detemos na análise da relação pedagógica, outra característica essencial do trabalho pedagógico se coloca à nossa atenção. Ele é, necessariamente, um trabalho *relacional*. Para que um professor realize seu trabalho é necessário que pelo menos um aluno se coloque diante dele disposto a se envolver nessa relação de trabalho. Nesse sentido, é o aluno quem institui o professor como professor. As regras linguísticas e gramaticais assinalam as diferenças nas regências verbais: quem aprende (o aluno), aprende alguma coisa; quem ensina (o professor), ensina alguma coisa a alguém. Dizendo de outra forma: é possível aprender sozinho – e existem muitos exemplos de auto-didatas bem sucedidos – o que não é possível é ensinar sozinho...

Trata-se, pois, de uma relação entre partes desiguais, mas não necessariamente antagonicas. O antagonismo se instala se o aluno não quiser aprender ou se o professor não quiser ensinar, porque aí o caráter relacional do trabalho estará comprometido. Para que ele não se comprometa, a relação será necessariamente presidida pelo princípio da solidariedade. Ainda que partindo de posições diferentes, professor e aluno podem e devem ter um propósito comum: ambos devem ser solidários para que o aluno aprenda, pois esta é a razão de ser da própria relação.

É importante lembrar ainda outra observação de Saviani: a igualdade é um objetivo a ser alcançado no ponto de chegada e não uma condição a ser observada no ponto de partida. Tratar igualmente os desiguais só faz aumentar a própria desigualdade, como, aliás, já proclamava Rui Barbosa no século XIX em seus esforços para a implantação da Sociologia Jurídica no Brasil. Na escola, assim como em todas as instâncias da vida social, é preciso reconhecer a existência das desigualdades atuais para se trabalhar efetivamente pela construção da igualdade futura.

Em seu trabalho, além de sua consciência e de sua formação, o professor só dispõe, objetivamente, de um grande instrumento: a sua capacidade de convicção. Cabe-lhe ser convincente para que seus propósitos

possam ser compreendidos e assumidos por seus alunos e cabe-lhe estar convicto da validade dos propósitos que apresenta para poder ser convincente. Forquin (1993, p. 9) nos fala da “impossibilidade de uma pedagogia cínica”. Os alunos sempre saberão identificar aquilo que é um valor para o professor e aquilo que é apenas uma peça de circunstância, fruto da deformação operada em seu trabalho.

A relação pedagógica é, em suma: a) orientada por um princípio – o da solidariedade; b) operada por um grande instrumento – a convicção; e c) determinada por um ideal – a construção da igualdade. Quando essas marcas se apresentam de maneira tênue ou simplesmente não se apresentam, a qualidade e a eficácia do trabalho pedagógico resultam comprometidas. Não é justo nem verdadeiro que o professor seja responsabilizado por esse comprometimento se o seu trabalho já está comprometido nas origens pelos equívocos e pelas imposições dos que deveriam apoiá-lo.

4 SOBRE A FORMAÇÃO

Os mecanismos tradicionais de formação profissional pautavam-se por um dogma inquestionado: “primeiro é preciso aprender, para depois fazer”. A lógica primária parecia fazer sentido: “só se pode fazer bem aquilo que já se sabe”. Nessa visão, os contextos específicos de formação separar-se-iam obrigatoriamente dos contextos de trabalho, além de anteceder-los cronologicamente. “Formação” significava um tempo de preparação para a realização futura do trabalho pretendido.

Os anos finais do século XX e iniciais do século XXI produziram uma alteração radical dessa visão ao elaborarem e desenvolverem a idéia de uma “formação contínua”. Relativizaram-se as fronteiras entre a formação inicial e o aperfeiçoamento profissional até que se chegasse à compreensão de que os contextos de trabalho são eles próprios educativos e, como tal, formativos.

Para a formação de professores esse reconhecimento gerou o movimento pela “formação centrada na escola”, pela óbvia constatação de que é nas escolas que o trabalho pedagógico se realiza. O movimento pela formação centrada na escola ganhou impacto internacional com base em argumentos fortes, tais como: “permitir e favorecer modalidades de encontro, de comunicação e de

troca de experiências entre professores”; “articular, no domínio da formação, a atualização científica e pedagógica com um processo de mudança das práticas de ensino”; “favorecer a utilização de procedimentos de investigação como estratégias metodológicas da formação de professores”; “articular o trabalho escolar com dinâmicas de desenvolvimento local, no quadro de políticas locais baseadas em modalidades de parceria entre várias instituições”.

O movimento pela formação centrada na escola chegou a constituir uma tradição em Portugal – de onde retiramos os exemplos acima – e em vários outros países. Em seus desdobramentos, duas tendências igualmente fortes viriam a se manifestar: a tomada da prática pedagógica como núcleo do processo de formação e a consideração da formação docente como desenvolvimento profissional a partir da experiência. Nóvoa (2002), após assinalar a necessidade de produzira a vida, a profissão e a escola, assim resume suas proposições: “a) desenvolvimento pessoal: investir a pessoa e sua experiência” (NÓVOA, 2002, p. 58); b) “desenvolvimento profissional: investir a profissão e os seus saberes”, (NÓVOA, 2002, p. 60); c) “desenvolvimento organizacional: investir a escola e seus projetos” (NÓVOA, 2002, p. 62). Já assinalamos aqui que a Constituição e a LDB estabelecem a educação básica como *direito público subjetivo*. Quer isso dizer que é direito de todo cidadão brasileiro o acesso e a permanência em instituições escolares de boa qualidade, em caráter gratuito e obrigatório, dos quatro aos dezessete anos de sua vida. E é dever do Estado brasileiro assegurar aos seus cidadãos as condições necessárias à realização desse direito.

Apesar da óbvia importância dos dispositivos constitucionais e legais, a formação de professores para a educação básica até hoje não se pautou pela referência ao local de atuação profissional dos professores – as instituições de educação básica - mas, pelas diferentes tradições associadas às diferentes etapas nas quais a educação básica se desenvolve de forma gratuita e obrigatória. Temos, assim, diferentes expectativas de formação para diferentes expectativas de atuação profissional em cada etapa da educação básica e não temos um projeto unitário e unificador para o conjunto das etapas. Para a primeira etapa obrigatória (segunda da educação infantil), dos quatro aos seis anos, temos a tradição e a expectativa do trabalho de um professor (geralmente, de uma professora) que desenvolve um currículo por atividades; para a segunda etapa (primeira do ensino fundamental), dos seis aos dez anos, temos a

expectativa e a tradição de um professor (também geralmente uma professora) que desenvolva um currículo por disciplinas alargadas ou áreas de estudo, sendo apenas ele (ou ela) o responsável por todas as áreas; para a terceira etapa (segunda do ensino fundamental), dos onze aos catorze anos, temos a tradição e a expectativa do trabalho de diferentes professores que respondam por diferentes disciplinas específicas; a mesma tradição e a mesma expectativa se repetem para com o trabalho dos professores do ensino médio, dos quinze aos dezessete anos, última etapa da educação básica.

No plano das regulações existentes temos um curso de Pedagogia que não se refere a um campo específico de conhecimento, encarregado da formação inicial dos professores para o segundo momento da educação infantil e para o primeiro momento do ensino fundamental; e temos ou teremos tantas licenciaturas específicas quantas forem as disciplinas específicas a serem ensinadas no segundo momento do ensino fundamental e no ensino médio.

Em suma: não formamos professores para a educação básica, mas para as atividades, as áreas de conhecimento e as disciplinas que são ensinadas seu interior. As referências não são as etapas de vida do aluno e nem mesmo as etapas de desenvolvimento do próprio sistema escolar. São os componentes curriculares das diferentes etapas. Como a organização curricular pode e deve variar no tempo e no espaço, parecemos condenados a uma permanente inadequação entre o que esperamos que aconteça na educação básica e o que esperamos que aconteça na formação das pessoas que se dispõem a trabalhar na educação básica.

De qualquer maneira, o que esperamos que aconteça costuma dizer respeito apenas ao que esperamos que os alunos venham a conhecer. Reduzimos – quando consideramos – o direito à educação ao direito de acesso ao conhecimento, necessário, sem dúvida, mas ainda insuficiente para que seu direito à educação básica se realize em plenitude. O direito à educação é um *direito múltiplo*, que inclui antes e depois do direito ao conhecimento, o *direito ao reconhecimento* da plena personalidade jurídica do educando e, conseqüentemente, seu direito a ser tratado como *sujeito de direito* e não apenas como objeto de educação; o *direito ao desenvolvimento da personalidade humana* do educando; o *direito à diferença*, pessoal e cultural, na medida em que os seres humanos são diferentes em sua realidade e pela sua liberdade; e o

direito a outros direitos do homem, como o a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento econômico.

Organizar um projeto de formação para a educação básica não pode se restringir, assim, a definir quais conhecimentos devem ser ensinados nesse momento obrigatório da vida escolar. Formar professores para a educação básica significa, antes de tudo, tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, temos que considerar os valores que explicitem o sentido da vida humana, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais.

Redefinir a relação educação básica/cultura e orientá-la para o atendimento às necessidades universais da pessoa humana não significa desconsiderar as exigências mínimas para a vida produtiva em sociedade. Significa reconhecer que “básico” não é sinônimo de “mínimo” e que “útil” não é sinônimo de “suficiente”. Há que se redefinir o que é útil para o cidadão no plano do seu direito à educação e não apenas no plano de sua sobrevivência imediata.

Nos termos de Arroyo (1996), teremos que formar “um profissional de sínteses”. Nos termos de Barroso e Canário (1999), um “construtor de sentidos”. Para esses e muitos outros autores, a importância dessa questão decorre da centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, da sua construção de uma “visão de mundo” (sua relação consigo mesmo, com os outros e com a realidade social). “Uma produção de si, por si”, diria Charlot (1997, p. 54).

Evidentemente, não será fácil tornar unitária a formação de professores para a educação básica. Mas, torná-la unitária também não quer dizer reduzi-la a um único processo de formação. Quer dizer identificar esse processo necessariamente complexo pela proposição necessária do significado da educação básica como norteador dos conteúdos e das atividades a serem desenvolvidos. Da genericidade inicial da educação infantil até a especificidade final do ensino médio, é necessário que um eixo estruturante se desenvolva ao longo de todo o processo: a educação básica é o fundamento do direito à educação.

5 SOBRE O(A) PEDAGOGO(A)

Uma visão singela e objetiva sobre o pedagogo (ou a pedagoga) permite afirmar que ele ou ela são professores cuja atuação se estende para além dos limites da sala de aula. Em seu caso, o trabalho docente (próprio dos professores) amplia seus horizontes até as fronteiras mais amplas do trabalho pedagógico, em sentido estrito. O trabalho pedagógico contém em seu interior o trabalho docente, que constitui, ao mesmo tempo, seu núcleo e seu ponto de partida. Baseado no sentido do trabalho docente, o pedagogo desenvolve sua atuação profissional em outras instâncias das escolas e dos sistemas escolares.

Imbernón (1994) distingue o conhecimento pedagógico comum do conhecimento pedagógico especializado e considera ambos necessários ao exercício do trabalho pedagógico. Por conhecimento pedagógico comum o autor espanhol entende aquele conhecimento utilizado pelos professores durante sua vida profissional em sua relação com a teoria e a prática. Para ele, “[...] o conhecimento pedagógico comum não se dá unicamente entre o professorado, existe logicamente na estrutura social, forma parte do patrimônio cultural de uma sociedade determinada e transpassa, desde a infância, as concepções e ações do professorado” (IMBERNÓN, 1994, p. 25-26). No sentido que Imbernón lhe atribui o conhecimento pedagógico comum aproxima-se bastante da noção de *senso comum pedagógico*, que temos desenvolvido.

Já o conhecimento pedagógico especializado deve ser entendido como aquele que

[...] diferencia e estabelece a função docente e que necessita um processo concreto de formação que reúne características específicas, como a complexidade, a acessibilidade e a utilidade social, e que todo ele, em um contexto determinado, permitirá emitir “juízos profissionais situacionais” baseados no conhecimento experiencial, na teoria e na prática pedagógica. (IMBERNÓN, 1994, p. 26).

Embora muitas definições sejam possíveis, o conhecimento pedagógico especializado de Imbernón aproxima-se do que costumamos chamar no Brasil de Pedagogia. Um(a) pedagogo(a) poderia, então, ser identificado(a) pelo domínio dos dois tipos de conhecimento pedagógico.

Em que medida, realmente, isso poderia estar acontecendo? Para responder a essa pergunta teríamos que ter condições de identificar os locais

institucionais em que a Pedagogia estaria sendo pesquisada e ensinada. A resposta possível seria tão provável como desconcertante: *em nenhum lugar...*

Só muito recentemente começamos a perceber que não se estuda Pedagogia nos cursos de Pedagogia e que não existem Departamentos de Pedagogia em nossas Faculdades de Educação. Falta ainda perceber que não temos Programas de Pós-Graduação em Pedagogia e que a Pedagogia nem sequer comparece como disciplina nos Programas de Pós-Graduação em Educação, razão pela qual ela não comparece também nas tabelas das áreas de conhecimento das agências de fomento à pesquisa. Por último, mas não em último lugar, é preciso registrar também que não temos notícia sobre a existência de um Grupo de Trabalho de Pedagogia na ANPED, a entidade que se propõe como a instância mais alta para a discussão da produção do conhecimento sobre educação no Brasil.

Conforme dissemos em outro lugar,

[...] discutimos exacerbadamente o curso de Pedagogia no Brasil sem discutir a Pedagogia que deveria ser desenvolvida em seu interior. Pragmaticamente, quisemos resolver o “para quê serve” sem analisar o “em que consiste”. E mesmo no “para quê serve” esquecemos de pensar no “onde será possível [...]”. (SILVA JUNIOR, 2007, p. 90).

Os pedagogos e pedagogas brasileiros são, assim, profissionais quase metafísicos. Transcendem à realidade concreta em que deveriam se apoiar.

6 RECOMPONDO E SINTETIZANDO...

Para praticar a Pedagogia é preciso construí-la; para construir a Pedagogia é preciso estudá-la; para que ela possa ser estudada é preciso que ela seja ensinada; para que ela possa ser ensinada é preciso que ela seja pesquisada; para que ela seja pesquisada é preciso que pesquisadores e departamentos universitários se disponham a isso. No campo profissional da educação básica a tarefa principal do pedagogo é contribuir para a organização do trabalho pedagógico na escola; no campo acadêmico da educação superior, a tarefa do pedagogo é, simplesmente, *fazer* Pedagogia, ou seja, fazer avançar o conhecimento existente no campo pedagógico para que os conteúdos

desse campo possam alimentar a oferta regular de uma disciplina chamada Pedagogia ao menos nos cursos de graduação que levam seu nome.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. *Formação do educador*. São Paulo: Ed. Unesp, 1996. v. 1. p. 47-68.
- BARROSO, J.; CANÁRIO, R. *Centros de formação das associações das escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.
- CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo, uma problemática*. Lisboa: Educa, 1999.
- CHARLOT, B. *Du rapport au savoir: éléments pour une theorie*. Paris: Armand Colin, 1997.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUREZ, G. *A construção das ciências*. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.
- HABERMAS, J. *La science et la technique comme "idéologie"*. Paris: Gallimard, 1973.
- IANNI, O. *Dialética e capitalismo*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez, 1984.
- SILVA JUNIOR, C. A. LDB e formação de educadores: uma década perdida. In RÉSCIA, A. P. O. et al. *Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.79-91.

O CONSTRUTIVISMO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

Ana Carolina Galvão MARSIGLIA

INTRODUÇÃO

Em 2009, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹ colocou o Brasil na 53ª posição entre sessenta e cinco economias do mundo, sendo que entre os estudantes brasileiros avaliados, mais da metade ficou no nível 1 de desempenho. Na classificação dos estados brasileiros, apesar de São Paulo ter subido em relação à classificação anterior (2007) “[...] quando perdia para Estados como Paraíba e Sergipe, o resultado está longe de refletir o poderio econômico paulista”. (PARAGUASSÚ; MANDELLI, 2010)

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a rede estadual de São Paulo apresentou melhora em seus números, pois, por exemplo, na avaliação da 4ª série/5º ano, subiu do patamar 4,5 (2005) para 4,7 (2007) e manteve 5,4 em 2009 e 2011². Entretanto, os índices sobem de forma lenta, falseados pelo sistema de ciclos, que diminui as taxas de reprovação e interfere nos resultados. Ademais as escolas dirigem suas atividades para preparar os alunos para as avaliações e os números acabam não traduzindo de fato a aprendizagem dos alunos. Se os índices fossem

¹ PISA é a sigla em inglês para *Programme for International Student Assessment*. Sua finalidade é verificar a eficácia dos sistemas educacionais, avaliando desempenho de alunos na faixa dos quinze anos de idade, em leitura, matemática e ciências.

² Vale notar que para a rede privada, já em 2005 o IDEB observado foi de 6,5 pontos e em 2011 chegou a 7,0 pontos. Para a rede estadual paulista, só para 2021, último ano projetado até agora, se tem como meta 6,6 pontos, com diferença de 16 anos em relação à rede privada.

fundamentados na realidade das unidades escolares, seriam menos avançados. Como afirma Apolinário (2010)

[...] o Ideb, como muitos outros dados quantitativos apresentados pelo governo federal para a educação, é apenas uma maquiagem, pois os alunos continuam saindo do 5º ano sem saber ler e escrever direito e sem executar, na prática, as noções básicas das quatro operações matemáticas.

O Estado de São Paulo é o mais populoso do país. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP) administra cerca de quatro milhões de alunos, o que supera o número de habitantes de quinze estados brasileiros. Tal dimensão, aliada à influência do Estado no quadro nacional e os baixos resultados alcançados em avaliações como as que anteriormente foram apresentadas, destacam a importância de se averiguar o referencial teórico adotado pela SEESP desde a década de 1980: o construtivismo e suas implicações para a formação dos indivíduos sob sua responsabilidade.

A produção acadêmica sobre a política educacional (nacional ou paulista) é bastante abrangente sob diferentes aspectos: sistema de ciclos, jornada de trabalho docente, programas de formação de professores, projetos implementados por diferentes governos, reformas educacionais e outros³. Entretanto, em levantamento bibliográfico realizado, não se encontrou uma discussão específica sobre a concepção pedagógica oficial da SEESP ou uma análise que, em um mesmo trabalho, incluísse todos os governos pós-64. A partir desse levantamento, em minha tese de doutorado objetivei

[...] examinar a relação entre o construtivismo como referencial pedagógico e a política educacional do Estado de São Paulo dos governos de André Franco Montoro (1983-1987), Orestes Quêrcia (1987-1991), Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994), Mário Covas Júnior (1995-1999 / 1999-2001), Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho (2001-2002 / 2003-2006⁴) e José Serra (2007-2010), situando o contexto de produção e implantação dos programas e documentos da SEE, em especial aqueles publicados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e Fundação para

³ Confira, por exemplo: BITAR, 2003; BORGES, 2001; CARVALHO, D. P., 1999; CASADO, 2006; DUARTE, R. C., 2007; MINTO, 2006; NÓBREGA, 1999; OLIVEIRA, 1999; PEREIRA, 2008; PEREZ, 1994; SALA, 2009; SOUZA, 1999; VILELA, 2002.

⁴ O vice-governador Cláudio Lembo esteve à frente do governo paulista de 30 de março de 2006 a 1º de janeiro de 2007, período em que Geraldo Alckmin se afastou para disputar as eleições presidenciais de 2006.

o Desenvolvimento da Educação (FDE), relativos ao Ciclo I⁵. do ensino fundamental no período de 1983 a 2008. (MARSIGLIA, 2011, p. 19-20).

A relevância dessa contribuição reside em estabelecer a relação entre o ideário construtivista e as diferentes administrações paulistas desde o primeiro governo após o regime militar brasileiro. Pretende-se colaborar com outras pesquisas que se desenvolvem sob a perspectiva marxista⁶, o que demonstra que esse estudo não tratou de uma preocupação isolada, mas parte de um empenho coletivo que visa construir uma pedagogia que seja capaz de enfrentar proposições teóricas ligadas ao referencial neoliberal que vem cada vez mais desqualificando a educação escolar. A base da análise aqui empreendida é a pedagogia histórico-crítica, que compreende o trabalho educativo como ato intencional e diretivo, que participa da constituição de uma segunda natureza em cada indivíduo singular por meio da apropriação da cultura acumulada histórica e coletivamente pela humanidade (SAVIANI, 2003).

As considerações aqui realizadas são ilustrativas⁷ do quadro estabelecido a partir da década de 1980 na SEESP no tocante à produção bibliográfica destinada aos anos iniciais do ensino fundamental. Primeiramente, a teoria construtivista será abordada em linhas gerais para, em seguida, serem apresentados alguns documentos publicados pelas administrações paulistas a partir de 1983.

CONCEPÇÕES DE CONHECIMENTO, ALUNO E PROFESSOR NO CONSTRUTIVISMO

Pedagogias do “aprender a aprender” é uma expressão que compreende diferentes discursos que tem em comum o universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Essas teorias (entre elas, o construtivismo) desempenham importante papel no pensamento pedagógico contemporâneo, devido à relevância dada às particularidades do conhecimento em prejuízo de conhecimentos universais, pela valorização do processo de construção do

⁵ O Ciclo I referia-se às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Atualmente, comporta os cinco primeiros anos do ensino fundamental.

⁶ Dentre os quais podemos mencionar: ARCE, 2002; DUARTE, N., 1999, 2003, 2006 e outros; CARVALHO, S. R., 2010; EIDT, 2009; FACCI, 2004; ROSSLER, 2006; SALA, 2009.

⁷ O fato de apresentar apenas “ilustrações”, pelo caráter de um artigo, não significa que a análise empreendida se resume a essas colocações. Por outro lado, as considerações aqui apresentadas são representativas dos documentos analisados como um todo.

conhecimento pelo aluno em detrimento de seu produto e pela negação da função da transmissão do conhecimento pelo professor.

Segundo Jean Piaget, expoente da abordagem construtivista, o *conhecimento* resulta da forma como um indivíduo organiza a realidade em sua mente. Sendo assim, objetividade é algo compreendido não como correspondência à realidade objetiva, mas sim como capacidade de relativização do ponto de vista de cada indivíduo. Por isso Von Glasersfeld (1996, p. 82), autor construtivista de renome internacional afirma que o construtivismo

Não nos diz como é o mundo, só nos sugere uma maneira de pensá-lo e nos fornece uma análise das operações que geram uma análise a partir da experiência. [...] a melhor maneira de caracterizá-lo seja dizer que é a primeira tentativa séria de separar a epistemologia da ontologia. Na história de nossas ideias, a epistemologia (o estudo do que sabemos e como chegamos a sabê-lo) sempre esteve ligada à noção de que o conhecimento deva ser a representação de um mundo ontológico externo. O construtivismo procura prescindir de tal ideia. Exclui esta condição e afirma, em troca, que o conhecimento só tem que ser viável, adequar-se a nossos propósitos. Tem que cumprir uma função. Por exemplo, tem que se encaixar no mundo tal como o vemos, e não no mundo tal como deveria ser.

Piaget estabeleceu um modelo evolucionista em seus estudos, avaliando que estágios de desenvolvimento se sucedem de forma constante para todos os sujeitos, se caracterizando sempre por uma determinada forma de organização, permitindo que as estruturas conquistadas em um estágio se integrem ao seguinte. Dessa forma, o desenvolvimento do *aluno* deve estar garantido para que ele possa aprender. Como asseveram Coll e Martí (1996, p. 107):

Qualquer aprendizagem deverá ser medida em relação às competências cognitivas que oferece cada estágio; este último indicará, pois, de acordo com Piaget, as possibilidades de aprender que tem o sujeito. Por isto, será necessário definir o nível cognitivo dos sujeitos antes das sessões de aprendizagem.

Portanto, se tomarmos a teoria construtivista como referência, o aluno é um indivíduo que cresce intelectualmente de maneira espontânea e natural. Assim sendo, o papel do *professor* é apenas de acompanhante (também chamado de facilitador, animador etc.) do desenvolvimento, descobertas e experiências do aluno. Por isso Piaget vai assinalar que

As melhores aulas continuarão sendo letra morta se não se apoiarem sobre a própria experiência [...]. Quanto à experiência da solidariedade, é necessário que a criança a refaça por si mesma, pois as experiências dos outros – no terreno espiritual ainda mais do que no terreno material – nunca instruíram ninguém e, por uma fatalidade da natureza humana, cada nova geração é convocada a reaprender o que os outros já tinham descoberto por conta própria. (PIAGET, 1998, p. 66).

A partir dessas premissas apresentadas brevemente, vejamos como os documentos da SEESP traduziram a concepção pedagógica construtivista.

O GOVERNO MONTORO

O primeiro governador eleito após o regime militar foi André Franco Montoro, administrador do Estado de 1983 a 1987. Sua ação de maior repercussão pedagógica foi a implantação do Ciclo Básico em dezembro de 1983. Nesse ano foi publicada a coletânea *Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau* (SÃO PAULO (Estado), 1983), na qual os pressupostos construtivistas são lançados por meio de textos de diferentes autores anteriormente publicados em revistas especializadas e livros.

A título de ilustração, pode-se mencionar um fragmento do artigo “A escola da vida”, de Fanny Abramovich (1983)⁸, sobre a relação da educação artística com o currículo escolar. Defende a autora que o currículo seja guiado pelos reais interesses dos alunos, contidos em seu cotidiano. Ao relatar um acontecimento ocorrido durante uma palestra, Abramovich assim se posiciona:

Ouvi, em Salvador, um professor de 5ª série, trabalhando com crianças de bairros pra lá de periféricos, contar muito satisfeito da vida, que estava montando tragédias gregas com as ditas crianças, evidentemente fascinadas com a facilidade que é montar uma tragédia compreendendo todas as palavras que diziam, tendo toda a clareza sobre o papel do coro grego e outras amenidades que caracterizam estas obras... Cordel que é bom, pra quê??? (ABRAMOVICH, 1983, p. 6).

⁸ Na medida em que essa coletânea foi produzida na forma de uma brochura com fotocópias de artigos e capítulos publicados em momentos anteriores em diferentes veículos, optou-se por citar o texto da autora com a data de sua publicação original, informando-se nas referências os dados dessa coletânea na qual o texto foi encontrado.

Sem desmerecer a literatura de cordel, mas por que os alunos devem restringir-se a essa expressão da linguagem? O que os impede de conhecer a cultura grega? Por que a escola de periferia não pode trabalhar com este conteúdo? O adjetivo (periferia) passa à frente do substantivo (escola) e com isso se nota a secundarização do conteúdo e o processo de conhecimento desemboca na adaptação dos indivíduos ao meio, impedindo os sujeitos de se apropriarem de formas mais elaboradas da cultura, para além dos muros de suas vivências.

O GOVERNO QUÉRCIA

De 1987 a 1991 o governador do Estado foi Orestes Quércia. Sua administração não imprimiu mudanças na concepção pedagógica adotada por seu antecessor e o destaque na pasta da educação foi a implantação das propostas curriculares das diferentes disciplinas, que foram distribuídas à toda rede de ensino a partir de 1988.

Segundo a proposta curricular de língua portuguesa, o essencial é a construção do conhecimento (processo) e não o conteúdo aprendido (produto). Ademais, cada classe deve ser compreendida de acordo com suas particularidades, pois se trata de um agrupamento com realidade social e linguística própria e por essa razão, o “dialeto” que a criança traz de sua comunidade deve ser respeitado, isto é, ela deve aprender o “dialeto” padrão sem substituir seu “dialeto”. A escola deve ter sensibilidade

[...] em relação às variações linguísticas e colocar a nu os preconceitos sociais que privilegiam umas e discriminam e estigmatizam outras. Desde as primeiras expressões (como “nóis num vai”, “vô ponhá isso aí”), as primeiras grafias (como “cadera”, “cortá”, “mulé”), a criança vai aprendendo que se tratam de expressões e formas tão expressivas quanto quaisquer outras e que a modalidade padrão é uma alternativa e não a linguagem única em que pode manifestar-se. (SÃO PAULO (ESTADO), 1991, p. 19).

A constatação a que se chega por considerações como esta é que o conhecimento escolar (que deveria, neste caso, ensinar a norma culta da língua) nada tem de melhor do que aquilo que o aluno já sabe ou pode aprender fora

da escola. Falar e escrever fora da norma culta são apenas alternativas? Se é assim, para que escola?

Para os autores da psicologia histórico-cultural, o tratamento dispensado à questão é bem diferente. As aptidões humanas, de acordo com Leontiev (1978), não são dadas naturalmente, mas resultam da apropriação pelos indivíduos da espécie humana daquelas objetivações já efetivadas por gerações anteriores. Esse processo que exige comunicação entre os sujeitos que já dominam o patrimônio humano genérico e aqueles das novas gerações, que por meio da ação educativa, apreendem e subjetivam as objetivações humanas (DUARTE, N., 2003), como é o caso da linguagem e o domínio de sua norma culta. Daí que a pedagogia histórico-crítica, em consonância com os postulados da psicologia histórico-cultural, valorize o papel do professor na formação humana e a instituição escolar como espaço privilegiado de apropriação de conhecimentos da ordem de objetivações para-si (que possuem certa autonomia em relação à vida cotidiana e, ao mesmo tempo, a supera)⁹.

O GOVERNO FLEURY

Luis Antônio Fleury Filho governou o Estado de São Paulo de 1991 a 1994, tendo como marca de sua administração, no campo educacional, a implementação da “Escola Padrão”, referindo-se a adoção de um padrão de qualidade que corresponderia “[...] à negação da escola uniforme, burocrática, rígida e anônima, padronizada.” (NÓBREGA, 1999, p. 62-63). Sua implantação, entretanto, não significou mudança nos rumos pedagógicos adotados pela SEESP. A partir desse governo a “pedagogia das competências” começa a tomar espaço nos textos pedagógicos oficiais, mas considerando que ela também é partícipe das pedagogias do “aprender a aprender”, como diz o dito popular, ficou “tudo como dantes no quartel de Abrantes”.

Dessa gestão foi selecionado para este artigo o texto *O construtivismo e o sociointeracionismo: as outras áreas do conhecimento – Educação Física*, escrito por João Batista Freire e publicado em 1994.

⁹ Para maior aprofundamento sobre objetivações em-si e para-si, confira DUARTE, 1999.

Marca bastante forte nesse material é o pressuposto de que o indivíduo deve se *adaptar* ao mundo, como defendia Piaget¹⁰. Ao tratar da questão da brincadeira, o autor busca demonstrar que o “tempo da brincadeira” é uma fase na qual “[...] ainda não haveria uma relação direta entre o mundo real e nosso mundo espiritual.” (FREIRE, 1994, p. 93). Também assevera que crianças de todas as classes brincam e para ele, é “[...] até comum que aquelas populações periféricas tenham mais acesso a brinquedos, a coordenações motoras complexas do que as que habitam em apartamentos.” (FREIRE, 1994, p. 94). O problema estaria, segundo ele, no fato de que a infância acaba mais cedo para os “menos privilegiados”. Ainda assim, Freire argumenta que para os “mais privilegiados” há prejuízos, pois seriam submetidos a rotinas que fariam as crianças da elite perderem a naturalidade da brincadeira, tornando suas atividades uma obrigação (aulas de piano, judô, balé etc.).

Qual o papel que exerce a brincadeira no desenvolvimento infantil? Para Freire, como visto, ela não teria relação com o mundo real e deveria ser livre. De acordo com a psicologia histórico-cultural, a brincadeira tem a função de permitir ao sujeito a apropriação da realidade, pois é através dela que a criança vai apreender as experiências sociais que promoverão seu desenvolvimento psíquico. (ELKONIN, 2009). Daí a importância de seu tratamento intencional e diretivo, como propõe a pedagogia histórico-crítica.

Outra contraposição em relação às ideias de Freire refere-se à qualidade das interações que ocorrem por meio das brincadeiras. Quando o autor afirma que as “populações periféricas” têm mais acesso a brinquedos, deve-se indagar: quais brinquedos? Que desenvolvimento é possível promover com os recursos a que tem acesso as crianças da classe trabalhadora? Qual a complexidade das oportunidades dadas espontaneamente?

Ao afirmar a necessidade da diretividade no processo educativo, pode-se concordar com Luria e Yudovich (2005, p. 79-80), quando assinalam que:

Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos das várias ciências, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente.

¹⁰ J. B. Freire (1994) utiliza os termos adaptação(ões), necessidades adaptativas e adaptar cinco vezes em um texto de cinco páginas e meia.

O argumento de Freire (1994), de que a elite sofre “prejuízos” aos sistematizar atividades (aulas de diferentes modalidades esportivas e artísticas), tornando-as “obrigações” deve ser visto com cuidado. O acesso da classe dominante a diferentes manifestações da cultura humana, organizadas de forma deliberada, bem como o acesso que ela tem a bens materiais, é justamente o que a diferencia, tornando-a elite, pela apropriação privada daquilo que a maioria da população é afastada. Como asseveram Marx e Engels (1979, p. 55-56):

A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios da produção intelectual está submetido igualmente a classe dominante.

OS GOVERNOS DE COVAS

Mário Covas Júnior venceu as eleições estaduais para governar o Estado de 1995 a 1998, sendo reeleito para um segundo mandato (1999-2002), o qual foi terminado por seu vice, Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho em virtude do falecimento de Covas. Suas duas eleições se deram pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que está à frente do governo de São Paulo desde então.

A SEESP manteve a mesma linha teórico-pedagógica nessas gestões. No volume 26 da série *Ideias*, publicado em 1998, os autores se dedicam às questões do currículo por meio de diversos artigos. Todos se apoiam em quadro referencial que se coaduna com as pedagogias do “aprender a aprender” e o artigo de Odair Sass, intitulado “Construtivismo e currículo” será aqui objeto de ilustração.

O autor faz uma análise crítica do construtivismo e elabora seu texto com a finalidade de demonstrar que existem duas concepções construtivistas divergentes (fundamentadas em Piaget ou em Vigotski). Sass defende que a concepção vigotskiana é compatível com as teorias “pós-críticas”¹¹, pois

¹¹ As teorias pós-críticas, segundo Tomaz Tadeu da Silva se estruturam (especificamente na teorização curricular), com a Nova Sociologia da Educação (M. Apple, M. Young, W. Pinar e depois, H. Giroux, entre outros) e estudos pós-estruturalistas, pós-modernistas, feministas, multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos etc. (SILVA, 2004).

[...] o construtivismo piagetiano e a sua variante pós-piagetiana colaboram – aplicando um neologismo em voga – para a desconstrução da escola. No cumprimento desse desígnio, dois alvos dos preferidos de ataque são o currículo escolar e a desqualificação do professor. (SASS, 1998, p. 87).

Entretanto, ao associar Vigotski a Berta Braslavsky¹², José Gimeno Sacristán¹³ e César Coll o autor corporifica aquilo que N. Duarte (2006, p. 2, grifo nosso) já alertou:

A aproximação entre as ideias vigotskianas e as ideias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por *descaracterizar a psicologia desse autor soviético, desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista*. Esse esforço é realizado de diferentes maneiras, das quais podemos destacar duas que, embora distintas, não são necessariamente excludentes: 1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-construtivista de Piaget; 2) *interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas*, bastante a gosto do niilismo pós-moderno.

Deve-se destacar que César Coll, autor ao qual Sass dedica a maior parte da fundamentação que faz em nome de um “construtivismo vigotskiano”, assim como José Gimeno Sacristán, participou da reforma do ensino espanhol e colaborou na elaboração dos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre esse autor, escreveu N. Duarte (2006, p. 177):

Uma forma de aproximar Vigotski de Piaget é pela via do pragmatismo eclético, sendo [...] César Coll o difusor dessa atitude, por meio da defesa, no campo do currículo escolar, da adoção de um marco referencial construtivista, constituído pela justaposição de ideias retiradas de várias teorias psicológicas, entre elas as de Vigotski e Piaget. Os eventuais conflitos entre essas teorias seriam deixados de lado como questões para os pesquisadores e teóricos, isto é, questões de pouco interesse para educadores preocupados com problemas “práticos” como o de elaborar uma proposta curricular. Na verdade, essa atitude pragmatista, que consideramos inadequada a qualquer nível das ações educacionais, acaba também sendo estendida aos pesquisadores no campo da educação, da psicologia e da

¹²A autora realizou um projeto de alfabetização em escolas municipais de Buenos Aires, assumindo aquilo que chamou de “construtivismo em sua nova dimensão” (Confira SASS, 1998, p. 97).

¹³Autor que se utiliza do referencial pós-moderno e um dos responsáveis pela reforma educacional espanhola que influenciou o Estado brasileiro no final da década de 1990, especialmente na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

psicologia educacional, na medida em que é cobrada desses pesquisadores a realização de estudos e pesquisas que não percam tempo com embates teóricos e apresentem soluções imediatas para problemas imediatos. Nesse contexto, o ecletismo acaba sendo uma salutar e realista atitude.

Dessa maneira, esse autor nos auxilia a reiterar que, em última instância, ainda que Sass (1998) e outros autores tentem afastar a identificação do construtivismo com o universo ideológico neoliberal e pós-moderno, isso não faz sentido se compreendermos que suas expressões pedagógicas estão ligadas a um mesmo grupo, as pedagogias do “aprender a aprender”.

OS GOVERNOS DE ALCKMIN

Geraldo Alckmin finaliza como governador a gestão iniciada como vice de Covas e se elege para um novo mandato (2003-2006). Em seu segundo governo passa a ser oferecido aos professores da rede estadual de ensino um curso de formação de alfabetizadores, denominado “Letra e Vida”, que tem sua origem no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), do governo federal, iniciado em 2001.

O curso está organizado em três módulos e no texto “Aprender a linguagem que se escreve” (módulo 2), são discutidas quais as melhores formas de levar os alunos a produzirem textos. Apesar de afirmar que os materiais a serem utilizados devem possibilitar que o discente estabeleça “[...] uma relação mais profunda com a literatura [...]” (SÃO PAULO (Estado), 2006, p. 2), ao exemplificar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, o jornal é indicado como um “[...] portador de grande variedade de textos, com diferentes graus de complexidade [...]”, que tem “[...] o poder de trazer o mundo e os textos sobre o mundo para dentro da escola, além de ser um material barato e de fácil acesso”. Juntamente com o jornal, também são considerados apropriados os bilhetes, pois “[...] são textos muito usados na vida social [...]” e o texto instrucional, porque “[...] é muito utilizado na vida cotidiana: para cozinhar seguindo uma receita, para montar um móvel, para manusear eletrodomésticos, para aprender um jogo etc.” (SÃO PAULO (Estado), 2006, M2U6T4, p. 3-4).

Em outro texto, organizado por Rosaura Soligo, denominado *Dez importantes questões a considerar... Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico*, a autora faz a seguinte afirmação:

A aprendizagem não é resultado apenas de ações pedagógicas especialmente planejadas: a partir do momento que nasce, o ser humano começa a aprender – tanto o que lhe é ensinado de forma intencional quanto o que pode aprender pelo simples fato de estar vivo –, ao conviver com outras pessoas em ambientes sociais diversificados. Muitas das coisas que sabemos não nos foram ensinadas formalmente. (SOLIGO, 2006, M2UET5, p. 6).

Retomemos essas ideias: os textos trabalhados com os alunos devem ser variados, tendo predominância aqueles que estão diretamente relacionados ao seu uso no cotidiano (jornal, bilhetes, textos instrucionais); aprende-se em qualquer ambiente, *inclusive* na escola. É possível elencar perguntas a partir dessas constatações: textos de uso cotidiano enriquecem a formação do aluno, para além das objetivações em-si (produzidas no cotidiano dos indivíduos, sem necessidade de relação consciente com a objetivação)? Se aprendemos *também* na escola e se seu conteúdo está vinculado à vida cotidiana, o que a diferencia?

É claro que nem tudo o que se aprende é exclusivamente ensinado na escola. Entretanto, ela é o espaço privilegiado das apropriações para-si porque sintetiza os conhecimentos consolidados pelas gerações anteriores, produzidos por meio do trabalho, que transformam o ser da espécie humana em ser humanizado. Essa humanização não ocorre de maneira espontânea e natural, mas sim em dependência das condições objetivas de apropriação do patrimônio humano-genérico. Portanto, essa é a função que deve ter a escola: transmissão da cultura. Mas todo e qualquer elemento da cultura? Não. A seleção do que ela deve transmitir é fundamental, daí o critério de clássico, que vai diferenciar as aprendizagens escolares daquelas adquiridas em outros ambientes, de forma assistemática. Portanto, destinar ao espaço escolar o ensino de conteúdos da vida cotidiana, em nada contribui para a aspiração de constituir no ser humano, uma segunda natureza (SAVIANI, 2003).

O GOVERNO SERRA

José Serra, último governador do período em discussão, foi eleito para o governo do Estado de 2007 a 2010. Em sua gestão, pode-se destacar a divulgação de novas propostas curriculares, em lugar daquelas da década de 1980.

Observa-se nessa nova roupagem que permanecem os princípios das pedagogias do “aprender a aprender”. O documento *Orientações curriculares do Estado de São Paulo: língua portuguesa e matemática – Ciclo I* (SÃO PAULO (Estado), 2008) foi elaborado com o objetivo de delinear orientações para os anos iniciais do ensino fundamental e o depauperamento da escola pode ser visto se for levado em conta a diminuição de conteúdos que são apresentados nessas orientações em relação às propostas curriculares da década de 1980. Primeiro, porque os componentes curriculares de história, ciências e geografia não existem mais para os três primeiros anos¹⁴ e segundo, porque mesmo nos componentes de língua portuguesa e matemática, que permeiam todo Ciclo I, a diminuição de conteúdos ocorreu.

Nesse sentido, deve-se salientar que, ainda que as propostas curriculares da década de 1980 já estivessem fundamentadas no construtivismo e que isso tivesse prejuízo à formação dos alunos, havia naqueles documentos, um rol detalhado de conteúdos a serem abordados pelo professor. Exemplificando essa afirmação: a *Proposta curricular para o ensino de matemática* (SÃO PAULO (Estado), 1997)¹⁵ tem *cinquenta* páginas destinadas à estruturação da proposta e as atuais *Orientações Curriculares* (SÃO PAULO (Estado), 2008) destinam apenas *nove* páginas a essa área de conhecimento¹⁶. Isso revela o desmonte que o currículo escolar e o empobrecimento dos conteúdos aprendidos pelos estudantes paulistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somando-se as administrações paulistas de 1983 a 2010, já tivemos o construtivismo como concepção pedagógica oficial durante vinte e sete anos.

¹⁴ A partir de 2007 as disciplinas de história, ciências e geografia foram retiradas da grade curricular dos três primeiros anos do ensino fundamental. Além disso, apesar da existência desses componentes curriculares na grade dos dois anos finais do ensino fundamental, a carga horária destinada a essas disciplinas é de apenas 10% do total.

¹⁵ Trata-se da 5ª edição, que atualizou a nomenclatura “1º grau” para “Ensino Fundamental”.

¹⁶ O documento inteiro tem trinta e uma páginas.

Considerando que o atual governador (2011-2014) é novamente Geraldo Alckmin, que em suas gestões anteriores manteve a linha teórica construtivista como norte da SEESP, podemos suspeitar que em breve será possível afirmar que não houve mudanças nos rumos políticos e pedagógicos da rede estadual de ensino de São Paulo nos últimos trinta e dois anos!

Se levarmos em conta que um aluno passa pelo ensino fundamental e ensino médio em onze/doze anos (dependendo do modelo – oito séries ou nove anos), até o final do atual governo teremos perdido três gerações de filhos da classe trabalhadora. Os números apresentados na introdução desse artigo corroboram essa declaração, pois os resultados são ruins, ainda que floreados e relativizados.

Se não se pode atribuir unicamente à concepção pedagógica o “mérito” da qualidade da educação paulista, no mínimo é plausível considerar relevante sua participação em resultados tão perversos.

O construtivismo se propõe a promover a aprendizagem. É fato que as crianças aprendem com o construtivismo. Mas o que aprendem? Como aprendem? Para que aprendem? As respostas a essas perguntas são: aprendem aquilo que está no cotidiano, na aparência, que está na ordem do pensamento empírico; aprendem de forma espontânea e, desorientadas, aprendem pouco; aprendem para engrossar o mercado de trabalho e assim serem exploradas pelo capital.

Os documentos publicados durante todos esses anos pela SEESP, ao seguirem a orientação construtivista, legitimam uma formação humana expropriada de desenvolvimento em suas máximas possibilidades.

O intento desse artigo foi alertar para que a formação dos pedagogos(as) não se preste ao discurso construtivista, pois ele tem ocultado seus reais vínculos ideológicos por detrás de um suposto posicionamento progressista, que a um só tempo, culpabiliza os professores pelos insucessos da escola, desqualifica a formação dos alunos e alimenta uma sociedade injusta, desigual e desumana.

Madalena Freire encerra seu artigo “Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano – II”, que só pelo título já nos permite afirmar sua concordância com as pedagogias do “aprender a aprender”, com uma frase emblemática. Seu texto defende a importância em reconhecer os interesses

dos alunos, valorizar as diferenças, respeitar o tempo de cada um etc. Depois de tantos anos de construtivismo na rede estadual paulista e seus resultados, usamos a frase de Madalena para afirmar que estamos no caminho errado. Por isso, “Chega, pelo amor de Deus, que meu coração está em frangalhos”! (FREIRE, 1993, p. 167).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. A escola da vida. In: SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Educação. *Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”*: (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). São Paulo: CENP, 1983.
- APOLINÁRIO, M. Metas do Ideb: por que são tão tímidas? *Jornal Virtual*, [S.l.], v. 8, n. 175, jul. 2010. Disponível em: <<http://meb.zarinha.com.br/2010/07/25/metas-do-ideb-por-que-tao-timidass/>>. Acesso em: 14 ago. 2010.
- ARCE, A. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- BITAR, M. S. *A política educacional paulista nos doze anos de governança do PMDB: 1983 a 1994*. 2003. 81 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- BORGES, Z. P. *A política educacional do Estado de São Paulo durante os governos do PMDB (1983-1994)*: a proposta partidária e sua execução. 2001. 388 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- CARVALHO, D. P. *Planejamento escolar*: visão possível. 1999. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.
- CARVALHO, S. R. *Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista*. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.
- CASADO, M. I. M. *O sistema de ciclos e a jornada de trabalho do professor do Estado de São Paulo*. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.
- COLL, C.; MARTÍ, E. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2. p. 105-121.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. In: DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 17-38.

_____. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, R. C. *O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas*: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

EIDT, N. M. *A relação entre a atividade de pensamento e a apropriação da cultura*: a psicologia de A. N. Leontiev e sua incorporação a dissertações e teses em educação no Brasil no período de 1987 a 2004. 2009. 255 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?*: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, J. B. O construtivismo e o sociointeracionismo: as outras áreas do conhecimento: Educação Física. In: LOPES, M. Z. C. et al. *Alfabetização*: passado, presente, futuro. 2. ed. São Paulo: FDE, 1994. p. 91-96. (Ideias, 19).

FREIRE, M. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano – II. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Org.). *Construtivismo pós-piagetiano*: um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 162-167.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKI, L. S. (Org.). *Psicologia e pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro. 2005. p. 77-94.

MARSIGLIA, A. C. G. *Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista*: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. 227 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

MINTO, L. W. *Globalização, transição democrática e educação (inter)nacional (1984...)*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2006. CD-ROM.

NÓBREGA, M. L. S. *Escola-padrão: autonomia e gestão democrática*. 1999. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

OLIVEIRA, S. R. F. *Formulação de políticas educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)*. 1999. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PARAGUASSÚ, L.; MANDELLI, M. *São Paulo fica em 7º, atrás de ES e Região Sul*. Todos pela Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/12292/sao-paulo-fica-em-7-atras-de-es-e-regiao-sul>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

PEREIRA, M. F. R. *Dois sentidos para a educação na década de 1980: democracia e cidadania / implicações históricas*. Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_071.html>. Acesso em: 14 nov. 2008.

PEREZ, J. R. R. *A política educacional do Estado de São Paulo: 1967-1990*. 1994. 220. f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: _____. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 25-58.

ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SALA, M. *Socialização do conhecimento ou sociabilidade adaptativa: trabalho e educação diante das transformações do capitalismo contemporâneo*. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. *Orientações curriculares do Estado de São Paulo: língua portuguesa e matemática – ciclo I*. São Paulo: FDE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Letra e vida: programa de formação de professores alfabetizadores: coletânea de textos. Módulo 2*. São Paulo: CENP, 2006.

_____. Secretaria da Educação. *Proposta curricular para o ensino de matemática*. 5. ed. São Paulo: CENP, 1997.

_____. Secretaria da Educação. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*. 4. ed. São Paulo: CENP, 1991.

_____. Secretaria da Educação. *Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”*: treinamento: formação de monitores de alfabetização. São Paulo: CENP, 1983.

SASS, O. Construtivismo e currículo. In: BORGES, A. S. et al. *Currículo, conhecimento e sociedade*. 3. ed. São Paulo: FDE, 1998. p. 87-103. (Ideias, 26).

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLIGO, R. Dez importantes questões a considerar... Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Letra e vida: programa de formação de professores alfabetizadores: coletânea de textos. Módulo 2*. São Paulo: CENP, 2006. M2UET5, p. 1-27.

SOUZA, A. N. *As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente*. 1999. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

VILELA, L. R. *Uma análise de políticas educacionais no ensino paulistana década de 90*. 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

VON GLASERSFELD, E. A construção do conhecimento. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 75-92.

A FORMAÇÃO DOCENTE VIA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VIRTUAL: REFLEXÕES

Bruno PUCCI

Christine Barbosa BETTY

Mara Yáskara Nogueira Paiva CARDOSO

O *Plano Nacional de Educação, PNE*, de 2001, em seu capítulo 6, estabelece diretrizes, objetivos e metas para a implementação da Educação a Distância (EAD) virtual, destacada como um meio eficaz para ajudar a resolver os problemas educacionais:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. (BRASIL, 2001, p. 49).

E determina iniciar, logo após sua aprovação: a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica; incentivar, nas universidades, a formação de recursos humanos para a educação a distância; e apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância.¹

A *Universidade Aberta do Brasil, UAB* (BRASIL, 2006; 2008), criada em 2006, tem como prioridade o oferecimento de cursos de licenciatura e formação inicial a professores da educação básica, de capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica e a constituição de um “amplo sistema nacional de educação superior a distância”. Propõe-se a realizar esses objetivos por meio de parcerias entre IES públicas, estados e municípios,

¹ Cf. Brasil (2001, p. 52-53).

utilizando a EAD para o oferecimento dos cursos. Ela não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todas as pessoas. A UAB está em plena expansão, é um projeto de grande fôlego e de expressivo investimento financeiro, que vê no uso das tecnologias digitais, via EAD, uma possibilidade fértil para resolver os atávicos problemas educacionais no país. Em consulta ao site da UAB² em setembro de 2010, constatamos a visível expansão das atividades desse organismo estatal em seu quinto ano de existência: a adesão de 74 Universidades Federais e estaduais, com 695 polos em diferentes municípios brasileiros (115 na Região Norte; 229 na Nordeste; 155 na Sudeste; 123 na Sul e 73 na Centro-Oeste) e 924 cursos de formação/graduação de professores em desenvolvimento. A preocupação primeira da UAB é formar os docentes, que depois educarão nossas crianças nos distantes rincões do país.

E, para apoiar as políticas expansivas de formação de professores para a educação básica, via EAD, em 2007, pela Lei Federal 11.502, a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – teve sua área de atuação ampliada e fortalecida, direcionando suas atividades também à educação básica e à formação de professores: foram criadas três outras secretarias: de Educação Básica, de Educação Superior e de Educação a Distância. A “nova CAPES” passou a contar ainda com duas recém-criadas Diretorias: de Educação Presencial da Educação Básica e de Ensino a Distância. (BRASIL, 2007).

Ou seja, a partir de 2001, uma série de intervenções políticas foi estabelecida pelo governo federal para continuar a tentativa de resolver um de nossos problemas cruciais, a formação de docentes para a educação básica, vendo na EAD uma modalidade ímpar nessa empreitada. E, pelas verbas específicas reservadas para as políticas educacionais em expansão; pelo vigor e crescimento da UAB e de novas experiências de EAD no país; pela presença cada vez mais destacada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em nossas vidas, nas salas de aula; a educação a distância não parece ser uma nuvem passageira: ela veio para ficar e para ocupar espaços.

² Universidade Aberta do Brasil (2012).

Como era de se esperar, a proposta e, sobretudo, a presença da EAD como uma modalidade alternativa e, para alguns, neste momento, prioritária, na formação de professores da educação básica, levantaram um número significativo de questões sobre sua qualidade de ensino, sobre a contribuição real que ela pode prestar à educação brasileira. O problema de fundo pode ser assim colocado: a EAD virtual, atuando diretamente na formação de educadores, trará, efetivamente, benefícios culturais e humanos para a educação dos docentes do ensino básico e das crianças deste imenso país? Esta exposição se propõe a levantar algumas dessas questões e refletir sobre elas.

Uma primeira que se nos apresenta, é trazida por Gomes (2009), no artigo “A legislação que trata da EAD”. Para ele, essa modalidade de ensino, assim como as experiências de Educação de Jovens e Adultos, EJA, sempre foram marginais no contexto da educação formal. Mesmo quando a EAD ganha cidadania em 1996, com a LDB 9.394, Art. 80 (BRASIL, 1996), e deixa de ser clandestina ou excepcional, as duas regulamentações desse artigo — a primeira em 1998 (Decreto Presidencial 2.494) (BRASIL, 1998) e a segunda em 2005 (Decreto Presidencial 5.622) (BRASIL, 2005) —, são tímidas e desconfiadas. Há, sobretudo na academia, uma insistente suspeita sobre a utilização da EAD na formação superior de docente. E os Decretos Presidenciais, que normatizaram a EAD, continuam refletindo esse “espectro de desconfiança” em relação a essa modalidade alternativa de educação. Segundo Gomes, o Decreto de 2005 avança sob alguns aspectos em relação ao de 1998, porém, há nele preocupação detalhada e exagerada com a normatização e com os documentos necessários aos diversos processos. “Parece haver um pressuposto implícito, de longa data, -- afirma o autor -- de que a primeira (A Educação Presencial) é mais propícia à lisura e a última (a EAD) se encontra mais permeável às irregularidades” (GOMES, 2009, p. 22). De um lado, Gomes tem razão: há mesmo, na legislação e na academia, uma evidente preocupação com essa nova modalidade de educação formal, sobretudo em tempos de tecnologias online. O Decreto Presidencial de 2005 é, de fato, mais restritivo que o de 1998. Se neste, a EAD era caracterizada como uma forma de ensino que possibilitava a auto-aprendizagem por meio de recursos didáticos, em diferentes suportes de informação, com mais flexibilidade de tempo de duração do curso, de número de alunos por curso, de momentos presenciais de aprendizagem e de avaliação, o Decreto de 2005 estabelece

orientações mais precisas: a EAD deverá ocorrer, tendo como suporte técnico as TIC; as normas e procedimentos sobre a duração dos cursos a distância são as mesmas dos cursos presenciais; amplia-se a obrigatoriedade dos momentos presenciais; aplica-se à EAD o sistema nacional de avaliação da educação superior, o Sinaes; e, queremos destacar, introduz-se na conceituação de EAD a necessidade da relação didático-pedagógica entre professor-aluno, mesmo que mediatizada pelas tecnologias digitais. De certo modo pode-se dizer que os parâmetros tradicionais da educação presencial prevaleceram sobre a incipiente flexibilidade atribuída anteriormente à EAD. Por outro lado, há motivos suficientes para a academia se mostrar “receosa” em relação ao avanço das experiências de EAD na formação de docentes. Durante a exposição deste trabalho alguns desses motivos serão apresentados; neste momento queremos ressaltar apenas um: a presença destacada e diria, como que voraz, das empresas privadas no oferecimento de vagas e de cursos de EAD online para a formação de docentes da educação básica. É verdade que também no ensino superior presencial, a atuação das IES particulares se faz majoritária, expansiva e, como que, voraz. Mas não deixa de nos chamar a atenção os dados que se seguem: segundo o INEP, em 1999, eram apenas duas as instituições credenciadas para EAD; em 2006, já eram 104 e o setor privado se tornou responsável por cerca de 60% dessas instituições. Em relação às vagas oferecidas nessa modalidade, os dados são mais expressivos: o setor privado respondia por 96,12 % das 818.580. Se forem analisadas as matrículas efetivamente registradas, a esfera privada respondeu por 81,52 % delas. O número de vagas oferecidas em 2006 para a modalidade EAD é muito superior ao número de matrículas efetivadas: na esfera privada, o número de candidatos matriculados foi de apenas 373.297 de um total de 786.854 vagas oferecidas. Os dados revelam ainda a prioridade das matrículas na área de educação, que, em 2006, respondia por 64,02% das vagas oferecidas. Ou seja, o processo de expansão da EAD, após o seu reconhecimento legal, vem ocorrendo com mais força na área da educação e sob a predominância do setor particular.³

Uma segunda questão a ser analisada diz respeito à interferência da UNESCO e do Banco Mundial nas políticas educacionais do MEC, particularmente em relação à EAD virtual para a formação de professores da educação básica. De fato, diversos documentos da UNESCO apresentam,

³ Cf. Dourado (2008, p. 900-901).

como uma das prioridades educacionais para a América Latina e Caribe, na formação de professores do ensino básico, a utilização das novas tecnologias digitais na EAD, e têm influenciado política e tecnicamente esses países, entre eles o Brasil, no desenvolvimento dessa modalidade. Por exemplo, no site da UNESCO, sob o título de “Tecnologias para a Educação”, lê-se:

A UNESCO confere alta prioridade ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação para o desenvolvimento mais equitativo e pluralista da educação. [...] na busca de soluções a essas questões, a UNESCO coopera com o Ministério da Educação nos projetos Informática na Educação, com o objetivo de aplicar tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem. (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2008).

Por sua vez, o Banco Mundial, no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, já tinha indicado a direção de sua atuação econômico-educacional: “Em um país latino-americano, os custos por estudante das universidades públicas são sete vezes mais altos que nas universidades privadas devido a taxas de repetição e deserção mais altas” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 3).

Estariam esses organismos internacionais, em suas intervenções nas políticas nacionais, favorecendo, através do oferecimento da modalidade EAD, uma formação de segunda categoria a nossos docentes da educação básica? É por aí que seguem as contundentes críticas de alguns estudiosos da EAD, entre eles Malanchen (2008) e Barreto (2009). Para Malanchen, esses organismos internacionais estão antes de tudo preocupados com a sociedade do conhecimento, com o capitalismo global, com o mundo do trabalho, com o desenvolvimento e utilização das novas tecnologias, com a formação de trabalhadores flexíveis, com novas habilidades, para bem utilizarem as tecnologias, e, em consequência, tendem a privilegiar a capacitação ou treinamento em serviço, a baixo custo e em curto prazo, esvaziando, assim, a formação e o papel dos professores.⁴ Barreto (2009), por sua vez, descreve com propriedade a opção do Banco Mundial pela EAD nos países periféricos: na sociedade do conhecimento, a educação é tida como a prática capaz de desenvolver as novas competências exigidas pela revolução científico-

⁴ Cf. Malanchen (2008, p. 131).

tecnológica para o mundo do trabalho; as TIC assumem uma posição de destaque nesse processo, e, com elas, a EAD virtual.⁵

Uma educação de segunda categoria, de baixo custo, em serviço, é isso realmente o que a EAD virtual pode proporcionar? Não é o que pensa, por exemplo, Giusta (2003, p. 28), em suas experiências e análises educacionais nessa modalidade. Diz a autora:

[...], pretender democratizar a educação por meio da EAD, como solução barata, significa optar pelo aprofundamento das desigualdades educacionais de todos os tipos, correr o risco de perder a nave da história, enfim, estar condenado ao fracasso e à perda da soberania.

Para Giusta (2003), ao contrário do que parece propor a UNESCO e inúmeros projetos de cursos de EAD virtual, é preciso instituir um projeto formativo de qualidade, com altos investimentos não apenas em infraestrutura tecnológica, mas, sobretudo, nas despesas com pessoal para a elaboração das propostas e de materiais de ensino e de aprendizagem pela equipe multidisciplinar, no atendimento personalizado aos alunos, na avaliação permanente dos participantes, no monitoramento do curso e das disciplinas. Isso exige apoio qualificado e diálogo contínuo de professores e técnicos altamente competentes e com o domínio das mais modernas tecnologias, no decorrer de todo o processo, e, também, de tutores *online* e presenciais igualmente bem preparados científica e tecnologicamente, para acompanhar *pari passu* o desenvolvimento dos educandos. Faz-se, pois, necessário alto investimento para a realização de um curso de formação de professores via EAD virtual, mais ainda do que para a realização de um curso de formação de professores presencial.

Ou seja, se, de um lado, a UNESCO, se preocupa sobremaneira com a democratização da educação e incentiva e apóia os países em desenvolvimento no uso das TIC como um instrumento educacional privilegiado de inserção cultural dos indivíduos e de crescimento econômico-social dos países, por outro lado, as intervenções desses organismos internacionais são vistas por inúmeros estudiosos como suspeitas, ideológicas e interesseiras: prevalece em sua intervenção nas políticas educacionais um “aligeiramento” da formação; a centralidade do processo de formação é conferida ao aparato tecnológico e

⁵ Cf. Barreto (2009, p. 47).

não ao projeto pedagógico; a finalidade da inserção educacional é a preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado e não a formação integral do indivíduo. Haveria ambivalência na atuação da UNESCO e também do Banco Mundial junto aos países latino-americanos no apoio e no incentivo à utilização das TIC na EAD virtual, ambivalência essa em que a dimensão ideológica prevalece sobre a dimensão educacional-formativa?

A posição de Giusta (2003), acima exposta, de que um curso com qualidade em EAD exige um alto investimento por parte de seus organizadores, nos parece adequada, mas não leva em consideração um aspecto decisivo e fundamental na utilização das TIC na EAD e nos cursos presenciais, que é a força da racionalidade instrumental e dos interesses ideológicos presentes nos aparatos técnicos e em sua mediação entre educadores e educandos. Então, a terceira questão que colocamos, neste momento, é esta: é possível uma formação de qualidade, que busque a autonomia dos educandos, se não se levar em consideração a racionalidade instrumental e ideológica presente nos instrumentos mediadores do processo formativo? É preciso, pois, em um projeto pedagógico de EAD virtual de qualidade ter em mente que os aparatos tecnológicos utilizados para seu desenvolvimento não foram criados como instrumentos de emancipação pessoal e social; ao contrário, foram gerados em contextos fora da educação e a serviço da dominação e da mais-valia; e quando ingressam nas salas da academia levam consigo, imanentemente, suas “virtudes” próprias: a velocidade, a funcionalidade, a precisão, o amontoado de dados e informações, o direcionamento heterônomo, enfim, sua racionalidade instrumental e ideológica.

Alonso (2008), em seu artigo “Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas”, argumenta que a lógica da globalização, ao ensejar novas maneiras de pensar, de perceber, de formar, gera processos de caráter econômico, social, cultural, que influenciam as decisões no setor educacional; e que as TIC, moldadas nessa lógica, convertem-se na expressão de sincronismo de tempos e espaços que não se coadunam aos tempos e espaços escolares, propiciando um descompasso entre sua produção e a produção escolar. Diz ela:

Redescobrir e reafirmar uma lógica para a escola não significa apartá-la do mundo tecnológico, mas reconhecer que a tarefa de educar requer certos

princípios, processos e procedimentos que não coincidem com os modos de operar em rede por meio das TIC. (ALONSO, 2008, p. 757).

Barreto (2008, p. 921), em seu artigo “As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução”, nos mostra que, em se tratando da inscrição das TIC nessa política, “[...] há uma cadeia de recontextualizações e múltiplas dimensões a focalizar”. Não é possível entender as TIC, fora das relações que a engendraram, portanto, fora do processo de globalização capitalista e da chamada “sociedade do conhecimento”. E após analisar alguns modos de objetivação da EAD, elementos dos discursos da UAB e de perguntar pela finalidade das TIC na educação, ressalta, ao final de seu texto, que a recontextualização dessas tecnologias na política nacional de formação de professores a distância tem sido desenvolvida negando as condições históricas da formação e o trabalho docente.

Dourado (2008), no artigo “Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?”, após analisar o embate sistemático que se dá, atualmente, em torno da EAD, entre os que aderem acriticamente à sua implementação como espaço de resolução dos problemas da formação dos professores em nosso país e os que têm posições totalmente refratárias à EAD, por ver nessa modalidade um processo de uma formação inicial e prolongada de segunda categoria, destaca o seguinte:

[...], as novas tecnologias não se apresentam como simples veículos da ideologia dominante ou ferramentas de entretenimento puro e inocente. Ao contrário, é fundamental compreendê-las como ferramentas produzidas e apropriadas socialmente, uma vez que as novas tecnologias incorporam e disseminam discursos sociais e políticos, cuja análise e interpretação não são uniformes ou padronizadas, o que exige métodos de análise e críticas capazes de articular sua intersecção na economia política e nas relações sociais em que são criadas, veiculadas e recebidas (DOURADO, 2008, p. 905).

Não basta, pois, para um projeto de qualidade de EAD online levar em consideração apenas seus aspectos acadêmicos integrais, o que já é muito difícil, pelas novas exigências da modalidade (equipe multidisciplinar; domínio das tecnologias mais apropriadas; tutores *online* e presenciais bem preparados) e pela condição social do público a quem a EAD é, preferencialmente, destinada

pela legislação (pessoas pertencentes às classes inferiores da sociedade, com mais dificuldade de aprendizagem; ou habitante de lugares distantes do acesso à universidade; ou por trabalhar muito para sobreviver e não dispor de tempo útil para frequentar os cursos superiores; ou por não possuir afinidades motoras com os ágeis aparatos tecnológicos); é preciso considerar igualmente a carga instrumental e ideológica que os aparatos levam em si no desenvolvimento de sua potencialidade. E, por ser tratar de um processo formativo, pensar em possibilidades de criar elementos corretivos na contramão da rota tecnológica. Alonso (2008), no artigo citado, apresenta um indicativo:

Longe de assumir caráter prescritivo [...], refletir sobre a lógica em que surgem as TIC e a lógica escolar contribui para pensarmos não em sucessos e fracassos, mas na possibilidade de pontos de confluências em movimentos paralelos, seja pela concepção que um e outro trazem no tratamento das informações, seja pelas iniciativas de sincronicidade/interação que os marcam (ALONSO, 2008, p. 750).

Uma quarta questão se nos apresenta a partir das considerações que se seguem: a EAD online deve se constituir como proposta formativa para docentes da educação básica; as condições econômico-sociais dos sujeitos prioritários da EAD na formação de docentes da educação básica não são as mais adequadas; os qualificativos “crítico, reflexivo e autônomo” e a relação dialógica educador e educando são constituintes fundamentais do conceito de formação do professor. Como fazer da EAD um projeto educacional/formativo de qualidade, tendo como parâmetros esses indicativos?

É preciso considerar que as políticas educacionais de formação docente para a educação básica, pela EAD, não se dirigem à classe média brasileira, que há tempos tem tido acesso à cultura, à educação superior, à utilização dos aparatos tecnológicos. A EAD é proposta a pessoas que, — por diferentes causas —, não tiveram condições de ingressar na academia. Ou seja, a pessoas que se propõem a trabalhar como formadoras/educadoras, que necessitam de um curso superior para tal, e, ao mesmo tempo, vivenciam condições adversas para realizá-lo. É a essas pessoas que, primeiramente, se dirigem as propostas de EAD virtual. A utilização das TIC para sua formação superior vai exigir delas muita disciplina, autoconfiança e tempo. E mais ainda: elas necessitam de formação de qualidade, pois irão, depois, ou, durante o próprio curso, desenvolver o trabalho de educar as crianças das periferias das

idades ou dos lugares mais distantes da civilização. E formação de qualidade significa proporcionar ao docente condições para que ele adquira os saberes e competências necessários para desenvolver sua função de educador (formação para o trabalho, para o mercado), mas, igualmente, condições para que ele desenvolva uma consciência crítica, reflexiva e autônoma de seu trabalho (formação integral). Um dos questionamentos mais frequentes às políticas e aos cursos superiores de EAD online é a de que neles se dá ênfase à utilização das TIC nas mediações pedagógicas e pouca relevância a um projeto pedagógico consistente. Por outro lado, a categoria “autonomia” é uma das palavras mais empregadas na terminologia de EAD. Mas o que se entende por autonomia? Saber se servir adequadamente dos aparatos tecnológicos para utilizá-los bem e tirar deles o máximo proveito? Sem dúvida, esta é uma dimensão importante da autonomia e, talvez para a maioria dos usuários das TIC na EAD virtual para formação de docente, muito difícil. Mas reduzir a autonomia a esse aspecto é explorar apenas sua face funcional. Autonomia, já nos dizia Kant, significa “pensar com a própria cabeça”, “falar com a própria boca”, “deixar de ser menor, de ser conduzido pelas mãos”. Aí, sim, poderíamos falar de autonomia, resultado de um proveitoso conhecimento técnico das máquinas e, ao mesmo tempo, de uma consciência lúcida e reflexiva de como utilizar esse conhecimento técnico e a serviço de que causas. Então, um projeto pedagógico de qualidade de um curso de formação de docente para a educação básica, seja pela EAD online, seja pela educação presencial, deve visar o autodesenvolvimento da pessoa humana em todas as suas dimensões. Giacóia Junior (2009), com as contribuições de Adorno, nos dá bons indicativos nessa direção. Para ele, “formação” traduz a categoria alemã *Bildung*, que pode ser entendida como “[...] capacidade de reflexão, espírito crítico, faculdade de julgar, integração da multiplicidade dos saberes especiais na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo, senso de valor” (GIACÓIA JUNIOR, 2009, p. 39). Vamos levantar uma última questão sobre a qualidade dos cursos de EAD, a relação pedagógica educador e educando, em particular, sobre o professor em EAD online. É esta uma questão complexa, abrangente, que apresenta diversas dimensões e tensões; vamos apenas pontuar alguns itens. Talvez a questão pudesse ser formulada assim: quem são realmente os professores dos cursos de EAD online? No Decreto Presidencial 5.622/2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou pela segunda vez o Art. 80 da LDB/1996, o docente, que tinha desaparecido da conceituação de EAD no Decreto Presidencial 2.494/1998,

retoma seu lugar de direito no processo de ensino-aprendizagem. Mas retoma seu lugar de uma maneira ambígua e polêmica. Quem são os docentes de EAD online, a equipe multidisciplinar?

Mill e Fidalgo (2004, p. 241-243), ao analisarem as relações de conhecimentos e competências travadas no interior da equipe multidisciplinar na elaboração do material pedagógico em quatro experiências de EAD, nos mostram que para o trabalho docente virtual acontecer, ele deve ser, ao mesmo tempo, um trabalho de equipe e um trabalho fragmentado pelos saberes dos diferentes membros, e que os saberes relacionados à mediação tecnológica são hegemônicos em relação aos outros saberes (pedagógicos, técnicos e administrativos), permeiam e influenciam todos os outros saberes e são decisivos na contratação dos trabalhadores, inclusive de professores e tutores. Estaria a incorporação de tecnologias na Educação contribuindo para acelerar a crise de identidade dos professores, como destaca Alonso (2008, p. 754- 765) em artigo já citado? Diz ela: “Não se trata de negar a importância do desenvolvimento tecnológico, mas de questionar o papel central, muitas vezes atribuído às TIC, de serem potencialmente transformadoras das práticas dos docentes/escolares”.

Ou, como contrapõe Giusta (2003, p. 26), com a EAD online, a função do docente se torna ainda mais relevante, não pelo empobrecido e rotineiro papel de “transmissor e verificador de conteúdos”, mas como “partícipe e avaliador” de situações de aprendizagens em ambientes virtuais de máxima interação possível; e Silva (2003, p. 265-269) complementa: como “sistematizador de experiências”, “arquiteto de percursos”, “mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento”.

Para Barreto (2004), por outro lado, o papel do professor no espaço da EaD e também na mediação das novas tecnologias em cursos presenciais, está cada vez se aproximando mais de outras categorias profissionais, como “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor” e a categoria “trabalho” está sendo substituída por “prática”, “prática reflexiva”, “atividades”, “tarefas docentes”. E isso significa a materialização discursiva do esvaziamento do trabalho docente.

E os tutores, são eles também docentes, ou só intermediários do processo de ensino-aprendizagem? E sua formação, as condições de trabalho,

o salário, os critérios de seleção? E essa nova figura do designer educacional ou instrucional, que, muitas vezes, ocupa papel de destaque na equipe multidisciplinar e até o lugar de tutores?

Como se vê, são tantas questões no interior da docência em EAD online, que estão exigindo de nós, análises, reflexões, críticas.

CONCLUINDO A EXPOSIÇÃO

Se levarmos em consideração as principais variáveis que norteiam o desenvolvimento da sociedade brasileira no presente momento de sua história e de sua cada vez mais destacada inserção no capitalismo globalizado dominante nos dias de hoje, a utilização da modalidade EAD como instrumento alternativo para tentar resolver os problemas críticos e crônicos da educação básica e superior no Brasil é irreversível. Como vimos, há uma série de questionamentos à utilização das TIC na formação de professores da educação básica; apresentamos algumas delas, mas há muitíssimas outras. Por outro lado, as TIC apresentam também sua dimensão emancipatória e educativa, embora menos evidente, pelos espaços de interação, de solidariedade que proporcionam, pelo acúmulo de material formativo em suas redes: acervo de músicas clássicas e populares, bibliotecas online, clássicos digitalizados, obras de arte reproduzidas nas pinacotecas e museus virtuais, como fontes infindáveis de investigação, de formação da sensibilidade, de ampliação de conhecimentos e como possibilidades de reflexões; e prometem muito mais. Então, o que fazer diante dessa avalanche tecnológica que nos obriga sempre a avançar, a acelerar os passos, a antecipar o futuro, a nos debater com ela?

Cabot (2007, p. 10), em seu livro *Más que palabras: estética em tiempos de cultura audiovisual* nos dá uma direção prudente no confronto de momentos de tensão e crise: “viver provechosamente com ellas”. Há na utilização das TIC na EAD e na educação presencial fenômenos que podemos qualificar de ideológicos, de portadores da racionalidade instrumental, que favorecem o desenvolvimento de uma consciência pré-reflexiva, pré-crítica, que apontam na direção de uma educação de segunda categoria, e que, se tornaram como que fenômenos naturalizados, como se eles sempre tivessem sido assim; esses fenômenos devem ser analisados e criticados com toda a força de nossa razão e de nossa sensibilidade; eles devem ser denaturalizados;

devem ser analisado em sua história, para se descobrir como se tornaram assim, e, sempre que possível, corrigidos. Mas, por outro lado, as TIC estão aí, envolvem todas as nossas atividades acadêmicas, e carregam em si possibilidades infindas. Como aproveitar de suas potencialidades emancipatórias a serviço da própria educação? Como utilizar da tecnologia contra a própria tecnologia em proveito da formação dos docentes da educação básica? São questões que contrapomos a questões na busca da radicalização da crítica na esperança sempre de encontrar saídas, possibilidades, momentos emancipatórios.

REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 747-768, out. 2008.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1995.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 30 ago. 2012.

_____. Casa Civil. *Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 27 set. 2010.

_____. Casa Civil. *Decreto n.º 5622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o Art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 28 maio 2008.

_____. Casa Civil. *Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 17 jul. 2005.

_____. *Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9394/1996). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2008.

_____. Casa Civil. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 19-47, 23 dez. 1996. Seção 1.

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-937, out. 2008.

BARRETO, R. G. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2009.

CABOT, M. *Más que palabras: estética em tiempos de cultura audiovisual*. Múrcia: Cendeac, 2007.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-918, out. 2008.

GIACÓIA JUNIOR, O. A educação em Nietzsche e Adorno. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). *Experiência formativa e emancipação*. São Paulo: Nankin, 2009. p. 37-52.

GIUSTA, A.da S.; FRANCO, I. M. (Org.). *Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: Ed. da PUCMINAS, 2003.

GOMES, C. A. da C. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 21-27.

MALANCHEN, J. A regulamentação da educação a distância no Brasil e a propagação de um modelo de formação docente. *Educere et educare*, Cascavel, v. 3, n. 6, p. 119-138, jul./dez. 2008.

MILL, D.; FIDALGO, F. Estudo sobre relações de saber em sistemas de educação a distância virtual. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 227-256, jan./jun. 2004.

SILVA, M. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. *Revista da FAEBRA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul./dez. 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. [UNESCO]. *Tecnologias para a educação*. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/areas/ci/areastematicas/TICparaeducacao/index_html/mostra_documento>. Acesso em: 28 maio 2008.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

ESTÁGIO E DOCÊNCIA – TEORIA E PRÁTICA: DIFERENTES CONCEPÇÕES

Selma Garrido PIMENTA

Maria Socorro Lucena LIMA

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. Para fundamentar essa concepção, proceder-se-á a uma análise dos diferentes enfoques que o estágio tem historicamente recebido nos cursos de formação de professores.

“Até há um ano atrás eu tinha certeza de que estava tendo uma boa formação. Agora, estou chocada com a realidade daquelas crianças, e nem sei por onde começar. Na prática a teoria é outra”. (SILVA, 1990).

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de *teorias*, pois constituem apenas *saberes disciplinares*, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase que total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da atuação profissional. O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? São questões que muitas vezes não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos que desenvolve.

Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de ‘prática’. Nos cursos especiais de formação de professores realizados em convênios entre secretarias de educação e universidades, observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas; aí, as decisões têm sido reduzir a carga horária destinada ao estágio, ou transformá-lo em ‘estágio à distância’, atestado burocraticamente, dando margem a burlas. No campo da pesquisa, essa desvalorização da prática se traduz em verbas menores a projetos aplicados, como no caso da educação.

Também, com freqüência, se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática.

Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar-se os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. O estágio como pesquisa já se encontra presente em práticas de grupos isolados. No entanto, entendemos que precisa ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação. Esta é a finalidade deste capítulo.

I A PRÁTICA COMO IMITAÇÃO DE MODELOS

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.

Em que pese a importância dessa forma de aprender, ela não é suficiente e apresenta alguns limites. Nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados. Por outro lado, o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes.

A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que freqüentam a escola também o são. Idealmente concebidos, à escola, competiria ensiná-los, segundo a tradição. Não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, que trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que crianças e jovens vão adquirindo. Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como *modelos* eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola.

A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa *prática modelar*; como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção

de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se reduzia à sala de aula, sem análise do contexto escolar e esperava-se do estagiário a elaboração e execução de ‘aulas – modelo’.

1.2 A PRÁTICA COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO TÉCNICA

O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. Assim, o médico, o dentista, necessitam desenvolver habilidades específicas para operar os instrumentos próprios de seu fazer. O professor também. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao ‘prático’, o qual não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas.

Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas, sem a devida reflexão, pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que freqüentemente os alunos afirmam que “na minha prática a teoria é outra”. Ou ainda, pode se ver em painéis de propaganda, “A Faculdade onde a prática não é apenas teoria”, ou ainda o adágio que se tornou popular de que “quem sabe, faz; quem não sabe, ensina”.

Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao

preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. As oficinas pedagógicas que trabalham a confecção de material didático e a utilização de sucatas ilustram essa perspectiva. Muito utilizadas e valorizadas, têm por objetivo auxiliar os alunos no desempenho de suas atividades na sala de aula, podendo ser desenvolvidas sob a forma de cursos ministrados por estagiários, voltados para a confecção de recursos didáticos. Por isso, muitas vezes, têm sido utilizadas como cursos de prestação de serviço às redes de ensino, obras sociais e eventos, o que acaba submetendo os estagiários como mão-de-obra gratuita e substitutos de profissionais formados.

Atividades de micro-ensino, mini-aula, dinâmica de grupo, também ilustram a perspectiva em estudo. O entendimento de prática presente nessas atividades é o de desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, *a priori*, como necessárias ao bom desempenho docente.

Em que pese a importância dessas atividades, elas não possibilitam que se compreenda o processo de ensino em seu todo. Assim, cabe indagar, quem define as habilidades mais importantes a serem treinadas? Seriam as habilidades treinadas generalizáveis para o trabalho docente com qualquer agrupamento de alunos? O processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode a ele ser reduzido. Parece-nos que, a um certo nível, é possível falar em domínio de determinadas técnicas, instrumentos e recursos, para o desenvolvimento de determinadas habilidades *em situação*. Portanto, a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica na criação de novas técnicas.

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva, quando solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo

assim o *mito das técnicas e das metodologias*. Esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores e, sobretudo, em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des) contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. Está assim em movimento o ciclo de uma pedagogia compensatória, re-alimentada pela ideologia do mito metodológico.

Nas disciplinas “práticas” dos cursos de formação nas universidades, em geral, a didática instrumental aí empregada, gera a ilusão de que as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas.

Essa crítica à didática instrumental gerou, num primeiro momento, uma negação da didática, sendo substituída por uma crítica às escolas em geral, uma vez que se consideravam estas como aparelhos reprodutores das ideologias dominantes na sociedade. Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam, apenas para rotular as escolas e seus profissionais como “tradicionais” e “autoritários” entre outros. Essa forma de estágio gera conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e as escolas, que justamente passaram a se recusar a receber estagiários; o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receberem estagiários.

O repensar essa questão, assumindo a crítica da realidade existente, mas numa perspectiva de encaminhar propostas e soluções aos problemas estruturais, sociais, políticos e econômicos dos sistemas de ensino e seus reflexos no espaço escolar e na ação de seus profissionais, constituiu o núcleo das pesquisas em várias áreas da educação, em especial, no campo da pedagogia e da didática. Também no campo da formação de professores e dos estágios, inúmeras pesquisas têm sido produzidas denunciando essas questões, contribuindo para uma melhor compreensão dessa formação a partir de estudos críticos e analíticos das práticas de formação desenvolvidas nas universidades, mas também trazendo contribuições significativas do campo prático dos cursos de licenciatura e do campo teórico para novos encaminhamentos aos cursos de formação. É importante destacar que essas pesquisas têm apontado, como unanimidade, que

a universidade é o espaço formativo por excelência da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação. Se contrapõem, portanto, às orientações das políticas geradas a partir do Banco Mundial que reduzem a formação a simples treinamento de habilidades e competências.

2 O QUE ENTENDEMOS POR TEORIA E POR PRÁTICA

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo como anteriormente apresentadas expõem os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar porque o estágio é teoria e prática (e não teoria *ou* prática). Para tanto, necessário se faz explicitar o conceito que temos de teoria e de prática. Para isso, vamos introduzir o conceito de *ação docente*.

A profissão docente é uma *prática social*, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino.

Para melhor compreendê-la, necessário se faz distinguir a atividade docente como *prática* e como *ação*.

Para Sacristán (1999), a *prática* é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. E, para Zabala (1998), a estrutura da prática institucional obedece a múltiplos determinantes, tendo sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições físicas existentes.

A *ação* (SACRISTÁN, 1999) refere-se aos *sujeitos*, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos e se realiza nas práticas institucionais nas quais se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando. Se a pretensão é alterar

as instituições, com a contribuição das teorias, é preciso compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, *ação e prática*.

Em sentido amplo, ação designa a atividade humana; o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo. Entretanto, em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de *ação* é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento. Assim, denominaremos de *ação pedagógica* as atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais, orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e aluno. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, enfim, utilizando-se de certas mediações pedagógicas específicas. Nesse sentido, na escola “[...] compreendida como comunidade, temos diferentes ações e diferentes sujeitos com funções que também se diferenciam para a concretização do objetivo coletivo, a educação escolar”. (MOURA, 2002, p. 134).

As atividades materiais que articulam as ações pedagógicas são: as interações entre os professores, os alunos e os conteúdos educativos em geral para a formação do humano; as interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem; as interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor; e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes. Considerando que nem sempre os professores têm clareza sobre os objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e no meio social onde se inserem, os meios existentes para realizá-los, os caminhos e procedimentos a seguir, ou seja, os saberes de referência de sua ação pedagógica faz sentido investir nos processos de reflexão *na e das* ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares (NAVARRO e VERIDISCO, 2000).

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições, Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas.

O que pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas “práticas”. Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo.

2.1 O ESTÁGIO SUPERANDO A SEPARAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

No movimento teórico recente sobre a concepção de estágio, é possível situar duas perspectivas que marcam a busca para se superar a pretensa dicotomia entre atividade teórica e atividade prática. A produção dos anos 90 do século anterior, é indicativa dessa possibilidade, quando o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar à realidade. Mais recentemente, ao se colocar no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de *ação*, que diz dos sujeitos, do conceito de *prática*, que diz das instituições, o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez.

2.2 O ESTÁGIO: APROXIMAÇÃO DA REALIDADE E ATIVIDADE TEÓRICA

A compreensão da relação entre teoria e prática, conforme explicitado anteriormente, possibilitou estudos e pesquisas que têm iluminado perspectivas para uma nova concepção de estágio.

Gonçalves e Pimenta (1990) consideram que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. Defendem uma nova postura, uma re-definição do estágio que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

Esse conceito provoca, entretanto, algumas indagações: o que se entende por realidade? Que realidade é essa? Qual o sentido dessa aproximação? O aproximar-se seria uma observação minuciosa ou à distância? A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. O que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências.

Na direção desse aprofundamento, Pimenta (1994), partindo de pesquisa realizada em escolas de formação de professores, introduz a discussão de práxis, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática. Conclui que o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular, é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

2.3 O ESTÁGIO COMO PESQUISA E A PESQUISA NO ESTÁGIO

É possível o estágio se realizar em forma de pesquisa? A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários.

A pesquisa no estágio como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz, de um lado, pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observa. Esse estágio pressupõe outra postura diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estágios e estagiários a assumirem uma postura de ir às escolas e dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa.

Para desenvolver a possibilidade da pesquisa como método na formação dos estagiários, apresentaremos em breves considerações suas origens.

O movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos 1990, a partir do questionamento que então se fazia no campo da didática e da formação de professores, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, a formulação do “[...] estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (PIMENTA, 1994, p.121), tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas.

Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio indica, para além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão (LIMA, 2001).

Também, a veiculação das contribuições de autores sobre a concepção do professor como *profissional reflexivo* valorizando os saberes da prática docente (SCHON, 1992), em contextos institucionais e capazes de produzirem conhecimento (NÓVOA, 1999), e como *profissionais crítico – reflexivos* (CONTRERAS, 1997), além do amplo desenvolvimento da própria

pesquisa qualitativa na educação brasileira, possibilitou o desenvolvimento dessa perspectiva.

Mas o que significa *professor reflexivo*? E *professor – pesquisador*?

A expressão “professor reflexivo”, cunhada por Donald Schön, tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão como adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de Filosofia, especialmente sobre John Dewey, Donald Schön propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico – profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. Valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o *conhecimento tácito*, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor–pesquisador de sua prática*. Assim, encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que os possibilita responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição.

As pesquisas nessa área têm caminhado dos estudos sobre a sala de aula, preocupadas em conhecer e explicar o ensino e a aprendizagem em situações escolares, para estudar as ações dos docentes, coletivamente considerados, nos contextos escolares, desenvolvendo teorias a respeito dos saberes e conhecimentos docentes em situação de aula e, posteriormente,

sobre a produção de conhecimentos pelos próprios professores e pela escola. Essa linha de investigação que vem se firmando concomitantemente ao reconhecimento do professor como produtor de saberes é a de uma *epistemologia da prática docente*, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes.

A proposta da epistemologia da prática, conforme Sacristán (1999), considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Este conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela “cultura objetiva”, ou seja, as teorias da educação de modo a possibilitar aos professores trazê-los para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência “teórico-prático” em constante processo de re-elaboração. Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, re-significando-os e sendo por eles re-significados.

Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre elas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos que se pretende e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana.

Procedendo a uma análise de pesquisas realizadas no campo da didática e prática de ensino (PIMENTA, 2002), conclui-se que as pesquisas estão privilegiando a análise de situações da prática e dos contextos escolares, revelando a importância que a perspectiva da epistemologia da prática vem assumindo. As pesquisas sobre avaliação e fracasso escolar, por exemplo, revelam avanço significativo na abordagem do tema ao trazer dados das

situações concretas e propositivas, superando os discursos e adentrando a complexidade prática.

Considerando a importância dessa perspectiva, é necessário, no entanto, apontarmos para alguns de seus limites. São eles de natureza política: quais as condições que a escola pública oferece para espaços de reflexão coletiva e de pesquisa por seus profissionais? É possível criar e desenvolver uma cultura de análise nas escolas cujo corpo docente é rotativo? Que interesse os sistemas públicos que adotam políticas com práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente têm em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores?

Considerem-se, ainda, as limitações na formação inicial dos professores, que historicamente acumula índices precários devido à formação aligeirada e muitas vezes frágil teórica e praticamente.

São limites também de natureza teórico/metodológica: quais as possibilidades efetivas de o professor pesquisar a prática? Quais os aportes teóricos e metodológicos são necessários para que desenvolva pesquisas? Como as teorias são consideradas nessa perspectiva? A análise da prática está sendo realizada para além de si, criticamente, com critérios externos de validade do conhecimento produzido?

Identificar esses limites permite que se encontrem formas de superá-los. O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem tanto a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações, como pode provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a serem desenvolvidos concomitantemente, ou após o período de estágio.

Os conceitos de *professor crítico - reflexivo* e *professor pesquisador*, conforme retomados neste texto, mostram sua fertilidade para a realização do estágio como pesquisa e para a utilização de pesquisas no estágio.

Nessa perspectiva, os currículos de formação de profissionais começaram, por meio dos estágios, a valorizar atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da realização de pesquisas, tomando a prática existente de outros profissionais e dos próprios professores nos contextos institucionais. Tirar do papel e tentar operacionalizar a idéia de professor reflexivo e pesquisador é o grande desafio das propostas curriculares dos cursos

de magistério e dos planos de ensino dos professores formadores. De forma individual ou coletiva, há tentativas várias de concretização de tal proposta em diferentes modalidades de estágio.

Em que pese a importância dessa influência, é preciso que se examine seus limites e possibilidades, de modo que os professores orientadores tenham a clareza de qual reflexão se está falando: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir e para pesquisar?

Alguns autores apontam essa crítica. Vejamos.

Ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, a perspectiva do professor reflexivo e pesquisador pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Diversos autores têm apontado os riscos de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão e da pesquisa.

Contreras (1997) se destaca entre os estudiosos ao realizar uma análise crítica da epistemologia da prática que envolve a de professor reflexivo e pesquisador.

Quanto à concepção do professor como pesquisador, desenvolvida por Stenhouse, aponta que este não inclui a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa. Assim, reduz a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em aula, perspectiva essa restrita, pois desconsidera a influência da realidade social sobre ações e pensamentos e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos. Nesse sentido, há que se aceitar a afirmação de Giroux (1990) de que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. Por isso, o

processo de emancipação a que se refere Stenhouse é mais o de liberação de amarras psicológicas individuais do que o de uma emancipação social.

Concordando com a crítica desses autores, entendemos que a superação desses limites se dará a partir de teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e pelo histórico social ao ensino, de modo a identificar o potencial transformador das práticas. Na mesma direção, Libâneo (1998) destaca a importância da apropriação e produção de teorias como marco para a melhoria das práticas de ensino e dos seus resultados. Contreras (1997) chama a atenção para o fato de que a prática dos professores precisa ser analisada, considerando que a sociedade é plural, no sentido da pluralidade de saberes, mas também desigual, no sentido das desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. Assim, concorda com Carr (1995) ao apontar sobre o caráter transitório e contingente da prática dos professores e da necessidade da transformação das mesmas numa perspectiva crítica.

Charlot (2002), ao discorrer sobre pesquisa e política educacional, recomenda atenção para a formação que acontece entre o professor e seus pares na escola. Monteiro (2002) aponta o coletivo e o diálogo para que a reflexão seja uma forma de *labor*, que se torna *co-labor*. Ghedin (2002) diz que o horizonte da reflexão é a crítica como meio de redimensionar e re-significar a prática. Serrão (2002) questiona a dimensão artística ou artesanal da prática docente, uma vez que o professor tem seu trabalho cada vez mais atrelado aos ditames do sistema. Gomes e Lima (2002) convidam a pensar a formação docente na perspectiva de uma nova qualidade que está contida no contexto histórico das reformas que vivenciamos. Valadares (2002) indica o diálogo para a construção da autonomia dos professores. Borges (2002) propõe uma reflexão em inter-relação com a leitura escrita. Franco (2002) destaca os saberes da experiência como fundamentais para uma formação reflexiva.

A análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo permite superar suas limitações, afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o suporte de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores. Discurso que ignora ou mesmo descarta a análise do conjunto de suas teorias e, principalmente, dos contextos nos quais foram produzidas

e para os quais, eventualmente, têm sido férteis no sentido de potencializar a efetivação de uma democracia social com mais igualdade, para o que contribui a democratização quantitativa e qualitativa dos sistemas escolares.

Assim, a análise das contradições presentes nesses conceitos subsidia a proposta de superar-se a identidade necessária dos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos*.

Quais as decorrências dessa concepção para a compreensão de estágio?

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão, parte da análise do real com o recurso das teorias e da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade.

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias, existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional.

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve também experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos,

futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado, permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. Essa postura investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio.

Os estudos e pesquisas sobre o Estágio Supervisionado como componente curricular tem se realizado de forma mais sistemática nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – e em apresentação de pesquisas e trocas de experiências ocorridas nesses eventos. Tais estudos não são desligados da realidade histórico-social que os sustenta, mas acompanham a compreensão do Estágio no processo histórico dessa disciplina no Brasil. É importante observar que a *prática* sempre esteve presente na formação do professor (PIMENTA, 1994). É nesse aspecto que o estágio como pesquisa se coloca no momento atual como postura teórico-metodológica e desafio.

Como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão.

Assim, o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais.

Pode-se, ainda, pensar o estágio em propostas que concebem o percurso formativo, alternando os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de estágio. Essas propostas consideram que teoria e

prática estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, do que se teoriza e do que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser melhor realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores, à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais.

REFERÊNCIAS

BORGES, R.C.M.B. *O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

CARR, W. *Uma teoria para la educación – hacia una investigación crítica*. Madrid: Morata, 1995.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CONTRERAS, José. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

FRANCO, G. *O estágio supervisionado para profissionais do magistério e suas influências na prática docente*. 2002. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Vale do Acaraú e Universidade Internacional de Lisboa.

GHEDIN, E. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 120-150.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Piados, 1990.

GOMES, M. O.; LIMA, M. S. L. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 163-186.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. *Reverendo o ensino de 2o grau: propondo a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J.C. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, M. S. L. *A Hora da prática*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MONTEIRO, S.B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, M. O. O educador matemático na coletividade de formação. In: CHAVES; TIBALLI (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NAVARRO, J.C. Y. VERIDISCO, A. *Teacher training in Latin America: innovation and trends*. IADB, Sustainable Development Department, Education Unit, Technical Papers Series, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SERRÃO, M.I.B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Nilce Conceição da. Revista Sala de Aula (1990, n. 22, p. 20) In: PIMENTA, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 187-200.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS EM QUESTÃO: RELATO DE PESQUISA¹

Cristiane Regina Xavier FONSECA-JANES

Este texto se refere a um fragmento das análises desenvolvidas na tese de doutorado *A formação dos estudantes de Pedagogia para a Educação Inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. O objetivo geral desta tese foi o de analisar se os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP preparam os estudantes para as discussões e fundamentações da Educação Inclusiva, após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de maio de 2006. Para atingirmos este objetivo delineamos outros específicos, tais como: (1) descrever o processo da constituição dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP; (2) analisar os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos estudantes de Pedagogia da UNESP, sobre o conceito de Educação Inclusiva e Educação Especial; (3) analisar e comparar os resultados obtidos por meio da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão – ELASI sobre as atitudes sociais em relação à inclusão dos estudantes dos cursos de Pedagogia dos seis campi da UNESP; (4) analisar e comparar os resultados obtidos por meio da ELASI sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, dos Coordenadores do Conselho de Curso de Pedagogia da UNESP dos seis campi; (5) analisar os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os coordenadores do conselho de curso da UNESP, em mandato durante

¹ Este texto é referente a um dos seis cursos de Pedagogia analisados na tese de doutorado intitulada “A Formação dos estudantes de Pedagogia para a Educação Inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo” desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Concentração em Ensino na Educação Brasileira, na linha de Pesquisa Educação Especial no Brasil sob a orientação do Prof. Dr. Sadao Omote. O projeto de pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (Processo nº 07/53237-1).

o período de reformulação do Curso de Pedagogia e (6) comparar as matrizes curriculares dos seis cursos de Pedagogia da UNESP (Faculdade de Ciências do Campus de Bauru, Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara, Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente, Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília, Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Campus de São José do Rio Preto) de acordo com suas adequações às Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de Maio de 2006, tendo em vista a preparação dos alunos para a Educação Inclusiva.

Como mencionamos inicialmente o fragmento no qual se reporta este trabalho se fez no universo da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília. Nesta unidade universitária participaram 112 estudantes, com a idade de 17 a 50 anos, com média de 21 e desvio padrão de 7,30.

Achamos por bem, para o entendimento das análises das quais chegamos, evidenciar ao leitor as concepções teóricas que as permearam. Assim, este texto está composto por introdução, resultados e discussão e considerações finais.

INTRODUÇÃO

A literatura especializada aponta que a educação inclusiva é uma espécie de reforma radical no sistema educacional, uma vez que deve reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos, pedagógicos e métodos de ensino. A educação inclusiva, para Mittler (2003, p. 34) “[...] um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos”, respeitando ainda as diversidades cultural e social, as questões de gênero, as diferenças de etnia e o desenvolvimento cognitivo de cada pessoa. Ainda, segundo esse autor, tal reforma educacional garante o acesso e a permanência de todos os alunos no sistema educacional, oferecendo estratégias para se impedir a segregação e o isolamento de todos os alunos.

A educação inclusiva é mais do que a retirada dos obstáculos que impedem todos os alunos de frequentarem a escola regular. É, antes de tudo, um processo dinâmico sem término, uma vez que não é um mero estado de mudança, mas um processo de reestruturação educacional, tanto no âmbito organizacional, quanto no âmbito pedagógico. Ou seja, ainda está em estado

de mudança e passível de transformações, de re-significação (MITTLER, 2003) e de conceituações.

A educação inclusiva é uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. No âmbito dos pressupostos da educação inclusiva sugere-se que, ao conviver com as diversidades, todos os integrantes da comunidade escolar têm mais benefícios do que perdas, mesmo que, inicialmente, esse ambiente seja discriminatório ou excludente, pois ao interagir com as diferenças pode-se instituir a respeitabilidade mútua. Entretanto, o aluno com deficiência não deve apenas ser inserido na escola, mas fazer parte de uma comunidade escolar que prime pela inclusão escolar e pela inclusão social. Para se atingir a meta de implementar uma educação inclusiva são necessários gestores e docentes comprometidos, moralmente e efetivamente, com essa proposta de reforma educacional, com a reestruturação e com a renovação de suas unidades de ensino. Cabe ainda, a esta unidade, a formação continuada do seu corpo docente em metodologias de ensino nas quais se privilegiem uma abordagem de ensino progressista (MITTLER, 2003).

Com esses passos estaríamos próximos de uma educação inclusiva, cujo resultado seria um sistema educacional fortalecido, eficiente, com qualidade de ensino e que garantiria o acesso e a permanência de todas as crianças. Alguns teóricos argumentam que o ensino regular não está preparado para receber os deficientes. Ora, se a educação inclusiva é percebida como uma mudança de mentalidade visando uma sociedade mais humana e justa, então ser deficiente é uma das inúmeras diversidades que precisa ser respeitada, assim como os demais grupos minoritários. O que está em questão não é ser deficiente ou não, mas o compromisso de todo educador que busca a construção de uma sociedade democrática e, conseqüentemente, de um sistema educacional democrático. Esse ideal de sistema educacional deve primar por uma educação de qualidade e acessível a todas as pessoas, respeitando-as e auxiliando-as na necessidade específica para que a relação ensino e aprendizagem se concretizem. Com essa perspectiva, a rede regular pública de ensino responsável pela educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – deve oferecer qualidade de ensino. O êxito para tal educação:

[...] é nossa disposição para visualizar, trabalhar e conseguir uma rede regular que se adapte e dê apoio a todos. Todos os alunos, incluindo os rotulados

como alunos com deficiência [pobres, ricos, negros, dentre outros], querem estar em uma rede regular que satisfaça às suas necessidades e na qual se sintam bem-vindos e seguros (STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999, p. 434).

Omote (2005), baseado em S. Stainback e W. Stainback e analisando o processo histórico e pragmático da educação inclusiva, aponta que o sistema educacional brasileiro está procurando incorporar estratégias para uma educação que atenda a todos os alunos. Ainda segundo o autor, a educação inclusiva visa, antes de tudo, um trabalho educacional voltado para a diversidade. Para Omote, os defensores da educação inclusiva apontam inúmeros benefícios para a comunidade escolar que possivelmente irão se estender à sociedade.

Para Omote (2004b, p. 299), a busca pela inclusão sempre fez parte da história da humanidade. Entretanto, por volta dos anos 90, a construção da sociedade inclusiva transformou-se “em um imperativo moral”, intensificado pelos defensores dos direitos humanos. Para esse autor, ao se pensar em uma comunidade escolar inclusiva, reflexo de tal imperativo, deve-se contar não apenas com soluções didático-pedagógicas, mas também com:

[...] outras medidas e arranjos, cientificamente fundamentados, que possibilitem o convívio e a co-ação, por parte das pessoas com as mais variadas diferenças, em principais situações e atividades da vida diária, de modo que favoreçam a realização e o desenvolvimento de todos que delas participam (OMOTE, 2004b, p. 302).

A educação inclusiva, para Omote, implica mudança de mentalidade, que perpassa por mudanças nas concepções educacionais pautadas na padronização “[...] de capacidades individuais de realização [...]” (OMOTE, 2005, p. 35), do ensino tradicionalista, verbalista ou bancário (FREIRE, 1982, 1987) para aquelas abordagens que respeitem as diversificadas diferenças, “[...] reconhecendo nelas a oportunidade de aprendizagem de todos” (OMOTE, 2005, p. 35). Entretanto, de acordo com Omote, para conseguirmos essa educação não devemos partir de decretos e vontade de uma minoria; a educação inclusiva só será possível a partir de uma sociedade inclusiva, sociedade essa que muito tem a trilhar, ainda, para alcançar seus objetivos.

A literatura sobre a história e a filosofia da educação brasileira já apontaram inúmeros momentos de exclusões ocorridas pelos agentes do sistema educacional (ABREU, 2000; FARIA FILHO, 2000; FREIRE, 1989; GADOTTI, 1994; LIBÂNEO, 1998; LOPES; GALVÃO, 2001; NAGLE, 1977; PAIVA, 2000; SAVIANI, 2000; XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994; WEREBE, 1971). Hoje, ainda convivemos com diversificadas formas de exclusão social e escolar, mas como aponta Omote, precisamos de um novo homem e esse “homem novo” pode ser construído e formado na escola, preferencialmente numa escola que saiba aceitar, saiba conviver com as diversidades e, acima de tudo, esteja aberta a mudanças de atitudes.

De acordo com Omote (2004 a), essa escola é uma realidade e como tal, alguns casos de inclusão de crianças com deficiências têm sido relatados. Entretanto, sugere-se que sejam criadas medidas avaliativas científicas para a verificação dos processos de educação inclusiva, uma vez que na análise de algumas práticas pedagógicas sobre a inclusão se percebe a ocorrência de: “[...] (1) uma mera inserção do aluno deficiente em classes comuns a título de inclusão, (2) a migração de deficientes no sentido inverso do que ocorria no passado recente, (3) a institucionalização da normificação e (4) o desvirtuamento de objetivos precípuos da educação escolar”. (OMOTE, 2004a, p. 5).

Assim como Omote (2004a), Bueno (1999), ao discutir a formação e as políticas de inclusão de pessoas com deficiências, argumenta que a efetivação da Educação Inclusiva só será possível se houver avaliações reais da inclusão de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada, das crianças com deficiências nos sistemas de ensino. Para Bueno (1993), a Educação Inclusiva requer modificações profundas no sistema educacional. Essas modificações devem ter como premissa três pontos fundamentais: (1) entender os processos de exclusão, arraigados no sistema educacional brasileiro ao longo da constituição de sua própria história, (2) as modificações no sistema educacional não podem apenas ser decretadas legalmente, pois “[...] demandam ousadia, por um lado, e prudência, por outro [...]” (OMOTE, 2004a, p. 24) e (3) as políticas educacionais sobre a educação inclusiva devem ser gradativas, contínuas, sistemáticas e acima de tudo bem planejadas.

Ainda em vista da inclusão, Peterson relata como tem sido percebido esse processo nos Estados Unidos. Desde a promulgação das leis de 1975 e 1997 e da emenda de 2004, “[...] as escolas públicas dos EUA têm sido

obrigadas a incluir alunos com deficiência ao máximo possível em classes de educação geral onde eles possam estudar com pares não deficientes ao invés de passarem a maior parte de seu dia em classes segregadas” (PETERSON, 2006, p. 3). Mesmo as escolas tendo sido obrigadas a aceitar as crianças com deficiência, muitas exclusões foram realizadas, mas ao longo dessa trajetória procurou-se fortalecer o sistema de ensino. Para a efetivação dos programas de inclusão, nos Estados Unidos existem “[...] conexões entre programas universitários de preparação de professores com sucesso de inclusão nas escolas [...]” (PETERSON, 2006, p. 3-4) e as universidades têm papel primordial na formação de docentes capacitados para conseguirem atingir as estratégias necessárias nos programas de inclusão, no caso específico desse projeto, das pessoas com deficiência. Para Peterson (2006), é de extrema importância a formação do “educador geral” e do “educador especial” para a eficiência dos programas de “inclusão colaborativa” a todo sistema de ensino. No programa de inclusão colaborativa, tanto os educadores de sala regular quanto os educadores especiais trabalham de forma cooperativa com a participação de uma equipe interdisciplinar, alunos, famílias e agências comunitárias.

Nesse programa americano, a inclusão é percebida não apenas como uma “integração física”, mas como social e instrucional. Esse programa evidencia a necessidade de o “educador geral” ser responsável por ensinar os saberes sistematizados e acumulados, ao longo da história, a todos os alunos; entretanto, os americanos contam com o Programa de Educação Individualizada, no qual os alunos com deficiência, além de aprenderem nas salas de aula regular, são atendidos nas salas de recurso com o apoio do professor especializado.

Gardou e Develay (2005), ao estudarem o processo de inclusão escolar no sistema educacional franceses, demonstram que o pedagogo bem preparado é uma das ferramentas fundamentais para que não só o processo de inclusão ocorra, mas também o próprio processo de humanização. Para esses autores, o destaque para a efetivação da Educação Inclusiva recai sobre o pedagogo pelo fato de ser o profissional responsável pela mediação educacional, uma vez que na sala de aula ele antecipa o processo de ensino-aprendizagem por meio de estratégias de ensino, respeitando o processo de construção dos conceitos científicos de seus alunos.

Podemos perceber nesse programa a necessidade da formação dos professores especialistas para atender algumas necessidades específicas próprias de algumas deficiências, tanto para o apoio do professor de classe regular como para a sala de recurso.

No caso brasileiro, vemos um sentido inverso a essa política, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, responsável pela formação do profissional que irá trabalhar com a Educação Infantil, com o Ensino Fundamental e na Gestão Escolar, eliminam a formação por habilitações. As habilitações, até então, eram as responsáveis pela formação específica em diversificadas áreas do conhecimento. A reestruturação do Curso de Pedagogia introduziu algumas disciplinas sobre educação inclusiva. Contudo a experiência tem demonstrado que essas inserções de disciplinas não são suficientes para preparar o profissional comprometido em elaborar estratégias específicas à efetivação do processo de ensino e aprendizagem de *todos os* alunos. Essa deficiência também foi verificada em pesquisa relacionada à inserção de uma disciplina sobre a Educação Especial no curso de Educação Física (GOMES; DUARTE, 2009).

Para Bueno (1999), a formação do novo educador do século XX requer: (1) políticas de formação docente que efetive a qualificação dos professores do ensino fundamental, (2) modificar a visão de especialistas apenas centrada na deficiência e fornecer a ampliação dos conhecimentos pedagógicos, (3) oferecer os conhecimentos sobre as especificidades das deficiências aos professores da rede pública e (4) oferecer formação para se trabalhar nas salas de recursos.

Pesquisas realizadas sobre a formação de educadores mostraram que os futuros profissionais da educação estão enfrentando problemas, primeiramente de ordem conceitual, uma vez que estão entendendo educação inclusiva como a colocação de deficientes na sala de aula (FONSECA-JANES, 2006, p. 191).

Segundo Peterson (2006, p.6), para a eficácia de programas que possam de fato incluir pessoas com deficiência à rede de ensino, deve-se garantir a formação do especialista em educação especial, tendo em vista que os “[...] professores de educação especial totalmente qualificados são imprescindíveis para a efetiva implementação de programas de inclusão para alunos com deficiência”.

Balboni e Pedrabissi (2000), ao estudarem as atitudes sociais de professores italianos em relação à inclusão de estudantes com deficiência mental na escola regular, demonstraram que o professor da Educação Especial tem atitudes mais favoráveis aos alunos com deficiência comparativamente com seus pares de professores sem essa formação.

Nos Estados Unidos, na última década, houve uma redução da formação desses especialistas em educação especial. E os professores de “educação geral” demonstram não serem formados para trabalhar e garantir o processo de ensino-aprendizagem de crianças com alguma deficiência inseridas em suas salas regulares. Essa constatação, também foi feita por Fonseca-Janes (2006), ao estudar o ponto de vista dos estudantes do curso Normal Superior. A autora percebeu que 90% dos participantes afirmam a ineficiência da formação para se trabalhar com as deficiências na rede regular de ensino.

Gomes e Barbosa (2006), ao investigarem a inclusão de um aluno com paralisia cerebral em uma sala de aula, evidenciaram que 37,5% dos sujeitos apontaram como sendo o maior problema para inclusão desse aluno a “formação deficitária dos docentes”, seguida pelo excesso de alunos na sala de aula (17,5 %). Para alguns professores, participantes dessa pesquisa, a educação inclusiva é antes uma possibilidade de interação social do deficiente do que a relação de ensino-aprendizagem. Para esses autores, apenas participar de palestras não faz as atitudes dos professores diferirem com relação à criança com paralisia cerebral.

Sant’Ana, ao estudar as concepções de dez professores e seis diretores de escolas públicas sobre o conceito de inclusão escolar, aponta como uma das principais conclusões, estar o conceito de inclusão escolar associado aos princípios de integração. Para a autora, os professores da rede de ensino “[...] estão cientes de não estarem preparados para a inclusão, não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e precisariam do apoio de especialistas” (SANTANA, 2005, p. 233).

Estes relatos parecem ser um dos indicativos de que não basta apenas oferecer cursos e palestras, como verificamos em alguns cursos de licenciatura ou em alguns cursos de formação oferecidos por secretarias estaduais e municipais, pois nos parecem ser apenas medidas paliativas. Talvez isso seja o melhor a ser realizado no momento, mas não devemos parar por aí. Devemos,

como pesquisadores e profissionais de uma área específica do conhecimento, ousar um pouco mais e fazermos propostas que, a longo prazo, tragam melhores soluções para a concretização de nossa utopia educacional, ou seja, oferecer educação de qualidade ao sistema de ensino brasileiro.

Oliveira (2009a, p. 257) anuncia que, uma das possibilidades para a melhoria da qualidade de ensino nos sistemas educacionais, no viés da Educação Inclusiva, é a formação de “profissionais competentes e qualificados”, em especial os professores de educação especial, para potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Oliveira (2009a), assim como Fonseca-Janes (2006), aponta que as expressões Educação Especial e Educação Inclusiva têm sido percebidas, equivocadamente, como sinonímia. Para Fonseca-Janes, essa confusão conceitual pode ter inúmeras variáveis, desde o próprio processo de formação de um conceito até os fatores ideológicos que constituem os discursos de formação de professores nas políticas educacionais. Para Oliveira (2009a), essa confusão conceitual pode estar sendo gerada pelas formas como as políticas públicas têm sido realizadas no sistema educacional brasileiro.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.35), apontam que o cenário atual de constantes introduções de reformas educativas não é algo exclusivamente do sistema educacional brasileiro, mas uma tendência internacional advinda “[...] de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas”. O objetivo principal destas reformas é a busca de qualidade para o sistema educacional, por meio das mudanças nos currículos, na gestão dos sistemas, na avaliação dos sistemas educacionais e na profissionalização do professor.

Para esses autores, nessa busca de uma educação de qualidade, há uma tendência mundial em considerar o professor como o agente principal para a transformação da escola e dos sistemas escolares. Nesse contexto, o professor atuaria para além de uma sala de aula. O professor assumiria o papel de “[...] membro de uma equipe docentes, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto das atividades escolares [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 37); responsabilidades tais como: ser um agente ativo, cooperativo e reflexivo de uma equipe, com clareza em suas concepções, expondo suas vivências escolares cotidianas e, acima de tudo, com participação

no projeto político pedagógico da escola. E é esse profissional que está sendo exigido para trabalhar com a educação, na perspectiva da Educação Inclusiva (STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999; MITTLER, 2003). Para a efetivação dos objetivos das políticas de inclusão são necessários a formação de recursos humanos especializados, com já afirmaram Paulon, Freitas e Pinho (2005) ao estudarem as redes de apoio.

Concordamos com Baleotti (2006) ao afirmar ser os serviços especializados oferecidos pela Educação Especial necessários para a efetivação de uma Educação Inclusiva. Sabemos que a existência de recursos não segrega ou discrimina o seu usuário, mas o mau uso que se faz dele, como foi apontado por Omote (2000). Lembrando que o professor especialista é um recurso humano capacitado em áreas específicas do sistema educacional.

Oliveira (2006, p. 266) com um olhar direcionado aos processos de exclusão social que são próprios do sistema capitalista, também afirma existirem comprometimentos de tal gravidade, necessitando, no processo de aprendizagem, “[...] de métodos e recursos altamente especializados [...]”, sendo que muitas vezes esses métodos e recursos não estão disponíveis na escola.

Baleotti (2006), assim como Omote (2000), Baglieri e Knopf (2004), alertam que devemos nos atentar para a falsa premissa da igualdade dos termos diferenças e deficiências, uma vez que, em alguns casos de deficiências, o grau de comprometimento é o fator impeditivo de o indivíduo poder freqüentar uma sala de aula do ensino regular. Como exemplo, mencionamos o de uma criança com macrocefalia e com hidrocefalia grave associada. Uma criança acometida com tal deficiência necessita de um cateter e enfermeiros em vigília constante para que possa se manter viva. Reiteramos o apontamento de Baleotti (2006, p. 31) para a necessidade de sermos cautelosos ao defender a inclusão, cuidando “[...] para não enxergarmos de forma homogênea a diferença que existe entre os diversos grupos de deficientes”.

Baleotti (2006), apoiada em Omote (2001), argumenta a necessidade de atentarmos para que “[...] a idéia de educação inclusiva não está simplesmente na questão da mudança de terminologia ou de linguagem [...]” (BALEOTTI, 2006, p. 41), mas na mudança de concepções. Concepções nas quais as pessoas deficientes são percebidas como sendo sinônimo de pessoa fadada ao fracasso educacional.

O conceito da Educação Inclusiva, sob a ótica da formação de conceitos de Vigostsky, nos parece um termo em processo de significações, portanto em construção social, imerso em práticas discursivas tendendo a se estabilizar. O mesmo comparativo podemos dizer com relação a expressão Educação Especial, entendida como uma modalidade de ensino que permeia “[...] todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 16).

Afirmamos ser as mudanças de terminologia, mesmo aparentando roupas novas em velhas práticas, a possibilidade de uma nova essência, dependendo do direcionamento efetuado na sua construção. A modificação para uma nova essência no conceito de Educação Inclusiva depende, em parte, dos pesquisadores das áreas da Educação e da Educação Especial. Esse conceito pode receber um novo sentido nas práticas sociais em que se insere, podendo resultar em mudança de ações, atitudes, comportamentos, crenças, e concepções, culminando, talvez, no processo de humanização e emancipação dos seres humanos. Emancipação e humanização propiciadora de uma sociedade inclusiva.

Torezan e Caiado (1995, p. 33), ao estudarem se as classes especiais deveriam ser mantidas, ampliadas ou extintas, apontaram ser os problemas das concepções e das crenças equivocadas dos professores, sobre o aprender e o ensinar, um dos fatores que contribuíam para a segregação dos alunos com problemas de aprendizagem em sala de aula, resultando no encaminhamento dos alunos às antigas salas especiais. As autoras propõem, para amenização dos problemas de discriminação/segregação, a necessidade de direcionarmos esforços “para promover alterações de concepções” ao invés de extinguir “um serviço público já existente”.

Para Omote (2000, p. 59), a criação de um sistema educacional inclusivo para todas as crianças, jovens e adultos deve contar “[...] com o conjunto de recursos educacionais, tanto de ensino especial quanto de ensino comum. A manutenção de recursos da Educação Especial é condição necessária para a construção desse sistema [...] inclusivo”.

Hoje, a área da Educação Especial já tem claramente definido e registrado em documentos oficiais o seu papel no contexto de uma Educação Inclusiva, como o de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, bem como, o de orientar os sistemas de ensino de forma a garantir a efetivação da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Para a garantia da inclusão é de responsabilidade dos pesquisadores, estudiosos e docentes da Educação Especial a fiscalização de algumas modificações a ser realizadas nos sistemas de ensino, tais como: (1) garantia de efetivação da participação e da aprendizagem dos alunos com deficiência; (2) continuidade de estudo em níveis posteriores ao que está; (3) transversalidade dos recursos específicos da Educação Especial na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação Superior, (4) oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE, (5) formação de professores para atuarem no AEE, (6) formação de demais profissionais, (7) participação da família e da comunidade na efetivação da proposta, (8) diversificadas formas de acessibilidade – arquitetônica, transporte, mobiliários, comunicação e informação e (9) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Como é possível perceber, temos muito por fazer para efetivação dessa nova escola. Uma escola que necessita dos profissionais formados nas habilitações do curso de Pedagogia. Salientamos que compreendemos a educação inclusiva como uma educação de qualidade que deve ser oferecida pelo sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos assegurando para isso recursos, métodos de ensino, estratégias de ensino e, sobretudo, recursos humanos capacitados que atuarão como docentes na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como os gestores dos Sistemas de Ensino.

Nessa compreensão de Educação Inclusiva a escola tem papel fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva. E para isso, o que de fato o sistema educacional necessita, além de uma política educacional comprometida com a qualidade de ensino, é de um profissional bem formado em todas as modalidades de ensino. Esse profissional não deve apenas ter acesso à informação sobre a educação inclusiva, mas que seja um sujeito histórico e transformador de sua prática pedagógica. Um profissional que reflita sobre o seu papel como educador e seja capaz de perceber quando suas atitudes começam a se cristalizar, para assim poder mudá-las. Um profissional

aberto a tais mudanças são as maiores premissas para a efetivação de qualquer prática educativa inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Uma das premissas que norteia as concepções, as tendências pedagógicas e as abordagens de ensino não tradicionalistas na área educacional² é a de que devemos conhecer nossos alunos para que tracemos objetivos específicos, ou mesmo individualizados, para a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, achamos por bem traçar o perfil dos alunos que buscam, no curso de Pedagogia, a sua formação profissional. Com essa intenção encontra-se, na tabela 1, a síntese de dados sobre alguns aspectos do perfil dos 112 estudantes ingressos, em 2008, no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC.

Tabela 1 – Síntese do perfil dos estudantes ingressos no curso de Pedagogia da FFC de 2008

U n i d a d e Universitária	Gênero		Trabalhador		Formação no magistério		Experiência Docente		Experiência com pessoa deficiente		Outra Gradação	
	F	M	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N
FFC (n=112)	105 94%	07 6%	35 31%	77 69%	15 13%	97 87%	15 13%	97 87%	08 7%	104 93%	18 16%	94 84%

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados distribuídos na tabela 1, na coluna “gênero”, demonstram que 94% dos estudantes ingressos em 2008 no curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências são do sexo feminino. Esse apontamento fortalece as discussões sobre a questão do gênero feminino que incide sobre a docência das séries iniciais, uma vez que é no curso de Pedagogia que se forma esse profissional (BRASIL, 2006). Essa alta incidência do gênero feminino neste curso nos reporta ao início das primeiras escolas normais do Rio de Janeiro, da

² A saber: Concepção pedagógica nova ou moderna e concepções pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2008); concepção pedagógica da dialética (GADOTTI, 1987); renovada não-diretiva, tendência libertadora, tendência libertária e tendência crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1985) e abordagem de ensino cognitivista, abordagem de ensino humanista e abordagem de ensino socio-cultural (MIZUKAMI, 1986).

Bahia, de São Paulo e de Pernambuco, que eram destinadas exclusivamente ao gênero masculino. Tanuri (2000, p.66) aponta que a abertura para o gênero feminino só ocorreu nos anos finais do Brasil Imperial, apoiando-se na “[...] idéia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa”. Para a autora, a questão de gênero que incide sobre o magistério nas séries iniciais, além de seu caráter preconceituoso, também se mostrou como uma solução para a falta de professores para as escolas primárias, pois era “[...] pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração” (TANURI, 2000, p. 66).

Na literatura especializada, no que se refere aos estudos das atitudes sociais em relação à inclusão, discute-se se os professores do gênero feminino tenderiam a atitudes mais favoráveis em relação à inclusão (AVRAMIDIS; BAYLISS; BURDEN, 2000; OMOTE et al., 2005, 2010). Essa característica dos estudantes do curso de Pedagogia da FFC pode ser um dos fatores, atrelado a uma boa formação teórica e prática, para que os egressos sejam mais favoráveis à inclusão.

Verificamos por meio dos dados distribuídos nesta tabela, na coluna “Trabalhador”, que dos 112 participantes, 31% são trabalhadores, além de estudantes, exercendo as mais variadas ocupações. Embora muitas ocupações exercidas por estes participantes sejam bem diversificadas, achamos por bem evidenciar, por meio da tabela 2, quais estão diretamente ligadas às funções desenvolvidas na escola, ou relacionadas com a docência em ambientes não escolares, e as que não estão diretamente relacionadas com estes campos de atuação.

Tabela 2 – Síntese da distribuição das ocupações exercidas pelos estudantes trabalhadores do curso de Pedagogia da FFC de 2008

Unidade Universitária	Ocupação relacionada com a escola ou docência em ambientes não escolares	Ocupação não relacionada com a escola	Sem especificação
FFC (n=35)	14	15	06

Fonte: Elaborada pela autora

Como podemos perceber, dos 35 participantes desta unidade de ensino, 14 estudantes trabalhadores exercem ocupações relacionadas com a escola ou com a docência em ambientes não escolares, 15 exercem ocupações que não estão relacionadas com a escola ou ao ato da docência e 6% não especificaram suas ocupações. Estes últimos, na sua maioria, descreveram que desempenham funções relacionadas com o funcionalismo público.

Os dados distribuídos na tabela 2 nos sugerem que nem todos os estudantes desempenham ocupações vinculadas com a docência ou a gestão escolar, que é o perfil traçado aos egressos do curso de Pedagogia após as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse dado aponta dois rumos para discussões: o primeiro, é se estes participantes vêem no curso possibilidades para a mudança de profissão e se remeterão, depois de formados, a ocupações relacionadas com a docência ou a gestão escolar, seja como funcionários públicos, funcionários de escolas privadas ou proprietários de escolas; e o segundo, é se estes participantes vêem no curso possibilidades de ascensão profissional dentro da própria função que já desempenham. Caso a hipótese seja esta última, podemos ainda lançar alguns questionamentos referentes às próprias diretrizes que parecem direcionar o campo de atuação do pedagogo para a docência e a gestão. Libâneo (1998) apontava que se deveriam ampliar as áreas de atuação do pedagogo. Pensamos que a síntese dos dados distribuídos na tabela 2, assim como as discussões que levantamos acerca destes dados possam vir a ser uma variável para estudos futuros, uma vez que teríamos dados para questionar se o perfil traçado pelas diretrizes é o que de fato caracteriza o profissional a ser formado nos cursos de Pedagogia.

Dando continuidade às discussões sobre os dados distribuídos na tabela 1, na coluna “Formação no magistério”, é possível constatar que 13% dos estudantes ingressos em 2008 no curso, possuem essa formação. Acreditamos que essa baixa incidência se deve ao fato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 prever a formação de profissionais em nível superior, para a docência na Educação Infantil, nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como para gestão educacional. Assim, em alguns anos essa incidência de formação no magistério tende a diminuir ou mesmo a desaparecer.

Na coluna “Experiência docente”, dessa mesma tabela, os dados demonstram que 13% dos participantes possuem experiência na docência. Esse

dado é fator relevante para o nosso estudo, pois a literatura especializada tem demonstrado que a experiência docente é uma das variáveis que influenciam nas atitudes sociais em relação à inclusão (BALBONI; PEDRABISSI, 2000; BALEOTTI, 2006; CARVALHO, 2008; HSIEN, 2007; PEREIRA JÚNIOR, 2009; SILVA, 2008a, 2008b).

Verificamos, por meio dos dados distribuídos na tabela 1, na coluna “Experiência com pessoas deficientes”, que dos 112 participantes, apenas 7% possuem experiência com pessoas deficientes. De acordo com a literatura especializada sobre as atitudes sociais em relação à inclusão, essa é uma variável que influencia as atitudes se tornarem mais favoráveis ou menos favoráveis em relação à inclusão (AVRAMIDIS; KALYVA, 2007; AVRAMIDIS; NORWICH, 2002; BALBONI; PEDRABISSI, 2000; CARVALHO, 2008; OMOTE, 2010; OMOTE et al., 2005; PARASURAM, 2006). Como tem sido evidenciada na literatura, essa é uma das variáveis para a construção de atitudes em relação à inclusão. Assim sendo, pensamos que os docentes do curso de Pedagogia desta unidade de ensino poderiam criar vivências entre estudantes e pessoas deficientes, desenvolvendo atividades direcionadas a evidenciar as potencialidades dessas pessoas com deficiência. Talvez, uma das possibilidades fossem os estágios supervisionados.

Ainda continuando nossas análises sobre o perfil dos 112 participantes desta unidade universitária, verificamos por meio dos dados que estão distribuídos na tabela 1, na coluna “Outra graduação”, que 16% dos participantes têm outra graduação. Essa procura de pessoas já formada em outras áreas do conhecimento por uma formação complementar no curso de Pedagogia é um indicativo de que existem conhecimentos, conteúdos e práticas pedagógicas próprios do curso, como já discutido pelos teóricos e estudiosos da área (BISSOLI-SILVA, 2006; BRZEZINSKY, 2002; LIBÂNEO, 1998; SAVIANI, 2007, 2008). Outra possibilidade pode ser a de virem a assumir cargos de gestão, como o de diretor e supervisor de ensino.

Os dados aqui apresentados, assim como sua discussão, demonstram o perfil do estudante de Pedagogia ingressante no ano de 2008. Pensamos que, os atributos demonstrados neste novo perfil possam servir de subsídios aos docentes deste curso para ao elaborarem seus planos de aula, seus projetos de pesquisa e seus projetos de extensão universitária possam envolver estes estudantes.

RESULTADO E DISCUSSÃO DAS ATITUDES SOCIAIS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO MANTIDAS POR ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Preliminarmente, foram analisadas as respostas aos itens da escala de mentira. Em todos os estudantes do curso de Pedagogia dos seis³ campi, os escores variaram de zero a um. Esse resultado sugere que os participantes, de um modo geral, responderam ao instrumento com a devida seriedade, sugerindo que os dados assim coletados têm a confiabilidade necessária.

A síntese dos dados evidenciados na tabela 3 demonstra, de maneira resumida, os resultados encontrados, indicando a medida de variação, representada pelo menor e maior escore, a medida de tendência central, representada pela mediana, e a medida de dispersão, representada pelo quartil 1 e quartil 3.

Tabela 3 – Síntese da distribuição de escores obtidos na ELASI dos estudantes do curso de Pedagogia dos seis campi

Unidades Universitária	Varição (Mín. – Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
FC - Campus de Bauru (n=46)	98 - 147	134,5	129 - 138
FCL – Campus de Araraquara (n=89)	89 - 148	129	121 - 137
FCT - Campus de Presidente Prudente (n=77)	75 - 141	94	88 - 122
FFC - Campus de Marília (n=112)	90 - 148	130,5	122 - 137
IB - Campus de Rio Claro (n=42)	97 - 148	137	125,25 - 142
IBiLCE - Campus de São José do Rio Preto (n=38)	104 - 147	134,5	130 - 140,5

Fonte: Elaborada pela autora.

Legenda: FC – Faculdades de Ciências

FCL – Faculdade de Ciências e Letras

FCT – Faculdade de Ciências Tecnologia

FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências

IB – Instituto de Biociências

IBiLCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

³ Neste tópico achamos por bem incluímos as seis unidades para termos parâmetros de comparação.

Os escores desses seis grupos de participantes foram comparados por meio da prova de Kruskal-Wallis e verificamos que existe diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os participantes dos seis campi. Esse resultado é um indicativo de que os participantes de cada um dos campi são únicos, sendo que a característica regional é um dos aspectos de cada campi que deve ser respeitado. Esse resultado ainda nos sugere o questionamento de quanto uma matriz curricular única para todos os cursos de Pedagogia da UNESP seja de fato algo necessário, uma vez que padroniza a formação de todos os cursos sem levar em consideração as diferenças regionais.

Outra análise que podemos sugerir com os dados distribuídos na tabela 3 sobre os escores das atitudes sociais em relação à inclusão, é o fato de que esperávamos que os estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências e os estudantes da Faculdade de Ciências e Letras tivessem as atitudes sociais mais favoráveis em relação à inclusão, uma vez que nessas unidades universitárias havia as antigas habilitações em Educação Especial, entretanto, isto não se procedeu. Se excluirmos, os participantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente, que apresentaram atitudes sociais menos favoráveis e, compararmos os outros cinco campi restantes, verificamos que os dois grupos que apresentam as atitudes sociais menos favoráveis em relação à inclusão são os grupos compostos pelos participantes da FFC e da FCL.

Por meio desta linha de raciocínio podemos sugerir aos docentes de tais unidades de ensino, que primam pela inclusão dos grupos minoritários, para propiciarem subsídios teóricos e práticos para que estes estudantes ampliem seus conhecimentos para a aceitação das diferenças.

RESULTADO E DISCUSSÃO DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS DO CAMPUS DE MARÍLIA

O curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília tem duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, sendo que disponibiliza suas 120 vagas anuais em dois períodos, sendo 40 vagas no período diurno e 80 vagas no período noturno. A matrícula do curso é por disciplinas semestrais, formando o egresso para atuar na docência da Educação Infantil e das séries iniciais

do Ensino Fundamental, bem como na gestão de sistemas educacionais, na perspectiva da Educação Inclusiva ⁴.

A sua matriz curricular, atualmente, é composta pelas seguintes disciplinas: (1) Disciplinas Obrigatórias de Formação Básica, (2) Disciplinas Obrigatórias de Aprofundamento em Educação Especial, em Educação Infantil e em Gestão Educacional (3) Disciplinas optativas, (4) Prática como Componente Curricular (Projetos Integradores), (5) Atividades Acadêmico-científico-culturais e (6) Estágios supervisionados. Estas disciplinas, atividades e estágios são computados por créditos que totalizam uma carga mínima de 224 créditos (3360 horas), sendo que 07 créditos (105 horas) são direcionados às disciplinas optativas, 20 créditos (300 horas) são direcionados às disciplinas de Aprofundamento na área da Educação Infantil, na Educação Especial e na Gestão Educacional. As atividades Acadêmico-científico-culturais totalizam 07 créditos (105 horas). Os estágios supervisionados totalizam 27 créditos (405 horas). Esses 27 créditos destinados aos estágios são distribuídos da seguinte forma: 09 créditos (135 horas) são destinados à Gestão Educacional, 09 créditos (135 horas) são destinados à Educação Infantil e 09 créditos (135 horas) são destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A nosso ver parece existir uma inconsistência nas distribuições das horas destinadas aos estágios supervisionados em relação às disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia desta unidade, uma vez que ao núcleo de aprofundamento em Educação Especial não são destinadas horas de estágio para tal aprofundamento, o que ocorre de modo diferente na gestão educacional e de Educação Infantil. Nestas duas últimas são previstas 135 horas para cada área do conhecimento. Consta ainda no Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Filosofia e Ciências a Complementação em Educação Especial, entretanto esta não foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação.

Conforme apontamos anteriormente, a literatura especializada, na área das atitudes sociais, demonstra que o contato⁵ com pessoas deficientes, ou mesmo de qualquer outro grupo minoritário, pode gerar maior aceitação na convivência por seus pares não deficientes. Assim, o fato de 93% dos estudantes não terem contato com pessoas deficientes é um indicativo da necessidade de

⁴ Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, da página virtual da Faculdade e da Resolução da Unesp nº 17, de 29 de março de 2007.

⁵ Ver teoria da “Hipótese de Contato” em Psicologia Social.

uma possível intervenção nos estágios supervisionados. É sabido que muitos alunos com deficiência estão incluídos no sistema educacional brasileiro, e está é uma realidade que os egressos do curso terão de enfrentar.

Dando continuidade ao estudo do processo de formação dos estudantes de Pedagogia, no quadro 1, a seguir, apresentaremos a relação de disciplinas específicas direcionadas à Educação Inclusiva e as disciplinas direcionadas à Educação Especial nesta Faculdade.

Quadro 1 – Distribuição da carga horária e das disciplinas relacionadas a Educação Inclusiva e a Educação Especial no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília

Unidade Universitária	Disciplinas Específicas voltadas para a Educação Inclusiva	Carga Horária	Disciplinas Específicas voltadas para a Educação Especial	Carga Horária
FFC - Campus de Marília	Fundamentos da Educação Inclusiva (DOFB)	75 h	Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações (DOFB)	45
			Diversidade, Diferença e Deficiência: implicações educacionais (DOFB)	30
			Língua Brasileira de Sinais (DOFB)	45
			Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais (DOFB)	75
			Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiências (DOAEE)	90
			Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial (DOAEE)	90
			Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial (DOAEE)	60
			Sexualidade e Deficiência (DOAEE)	30
			Linguística Aplicada à Educação Especial (DOAEE)	30

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: DOAEE – Disciplina Obrigatória de Aprofundamento em Educação Especial

DOFB – Disciplina Obrigatória de Formação Básica

Com a disposição das informações do quadro 1, constatamos que nesta unidade universitária a disciplina referente a Educação Inclusiva é denominada de “Fundamentos da Educação Inclusiva” e faz parte das disciplinas obrigatória de Formação Básica aos estudantes do curso e totaliza 75 horas. Pensamos que, tal disciplina poderá ser um dos elementos propiciadores de consistência teórica na formação de tais estudantes visando a mudança de atitudes sociais em relação à inclusão.

Faintanin, Costa e Ferraz (2009, p. 1548), ao estudarem as concepções do conceito de Educação Inclusiva do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, reafirmam que, se o curso de Pedagogia fornecer subsídios para uma formação crítica ao seu corpo discente, ele poderá, por meio das “[...] experiências com seus alunos e da auto-reflexão crítica sobre sua ação pedagógica política [...]”, direcionar o seu trabalho docente para “atitudes de sensibilidade e acolhimento da diversidade de seus alunos”.

Dessa forma, nos parece que os cursos de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências poderão formar seus estudantes para dominar os conceitos de Educação Inclusiva e serem mais acolhedores às diferenças e diversidades existentes na sala de aula.

Conforme discutimos na introdução deste texto, a educação inclusiva é uma educação de qualidade que deve ser oferecida, pelo sistema educacional, a todas as crianças, jovens e adultos, assegurando, para isso, recursos, métodos de ensino, estratégias de ensino e, sobretudo, recursos humanos capacitados que atuarão como docentes na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como gestores dos Sistemas Educacionais. Dessa forma, pensar em qualidade de ensino também é pensar no oferecimento de recursos humanos especializados para que o aluno com deficiência, que participa da inclusão escolar, tenha garantida a possibilidade de aprender na escola. Procuramos, então, verificar se nesta unidade universitária garantiu-se aos estudantes de Pedagogia subsídios teóricos e práticos sobre o conhecimento da Educação Especial.

Verificamos, por meio das informações distribuídas no quadro 1, que o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências possui 9 disciplinas relacionadas com a área específica da Educação Especial, sendo que 4 disciplinas fazem parte do núcleo de formação básica, totalizando 195

horas e 5 disciplinas fazem parte do núcleo de Aprofundamento em Educação Especial, totalizando 300 horas.

Oliveira, ao analisar a formação do professor em Educação Especial, especificamente no curso de Pedagogia desta faculdade, argumenta que o intuito da constituição do curso de Pedagogia, após as Diretrizes Curriculares Nacionais, foi o de formar professores “[...] em uma *perspectiva inclusiva* e estar preparados para identificar e receber, em suas salas, alunos com necessidades educacionais especiais” (OLIVEIRA, 2009b, p. 7, grifo da autora). Isso justifica o fato desta faculdade possuir 4 disciplinas específicas para a formação em Educação Especial e 1 para a formação em Educação Inclusiva, no núcleo de formação básica dos estudantes do curso de Pedagogia, além de mais 5 disciplinas específicas em Educação Especial no aprofundamento.

Outro fator, que pode ter influenciado essa estruturação da matriz curricular em uma perspectiva inclusiva, neste curso, é apontado por Oliveira (2009a) como sendo a forte influência de pesquisadores da área da Educação Especial, que constituem o Departamento de Educação Especial desta unidade. Para essa autora, não seria possível esperar que o mesmo ocorresse em outros cursos de Pedagogia do Brasil. Assim, ao se pensar em uma educação de qualidade que ofereça o acesso, a permanência e aprendizagem aos variados grupos minoritários, incluindo as pessoas com deficiência, o curso de Pedagogia da FFC parece que irá oferecer essa formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva entendida como uma educação de qualidade a ser oferecida pelo sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos assegurando para isso recursos, métodos de ensino, estratégias de ensino e, sobretudo, recursos humanos capacitados que atuarão como docentes na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como os gestores dos Sistemas de Ensino. Estes profissionais, formados no curso de Pedagogia, poderão contribuir para a efetivação de uma sociedade genuinamente inclusiva desde que dominem os campos teórico e prático de sua área, e que estes sejam perpassados de atitudes sociais favoráveis à inclusão. Estas atitudes podem ser uma das condições necessária para a efetivação dessa sociedade que busca um ser humano inclusivo, uma vez que podem organizar ou re-organizar crenças e

cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação das diferenças.

Ao analisarmos o perfil dos 112 estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências percebemos algumas peculiaridades, tais como: (1) 94% são do gênero feminino, (2) 69% não são trabalhadores, (3) 87% não possuem formação no magistério, (4) 87% não possuem experiência docente, (5) 93% não possuem experiência com deficientes e (6) 84% não possuem outra graduação.

Este perfil traçado dos estudantes ingressantes no curso de Pedagogia em 2008 demonstra que ao longo do processo de formação destes, o curso deve propiciar elementos formativos para que vivenciem o ato de ensinar a todas as pessoas.

Nesse processo formativo, ainda, os estudantes de pedagogia necessitam vivenciar momentos de interação com pessoas deficientes, uma vez que a literatura sobre atitudes sociais demonstra a tendência de atitudes mais favoráveis em relação à inclusão por aqueles que conviveram com pessoas deficientes.

A nosso ver, o curso de Pedagogia da FFC apresenta em sua matriz curricular elementos constitutivos que poderão contribuir para a formação do Pedagogo com vistas à Educação Inclusiva, uma vez que oferece ao longo do processo formativo cinco disciplinas obrigatórias direcionadas a questão da inclusão escolar do aluno com deficiência, e cinco disciplinas voltadas a essa temática no núcleo de aprofundamento em Educação Especial.

Para finalizar este texto, como uma leitora de Platão e de Descartes, não poderia deixar de levantar alguns questionamentos para futuros trabalhos: “A inclusão de disciplinas direcionadas para a questão das deficiências são indicativos de que haverá mudanças ou a criação de atitudes sociais genuinamente favoráveis em relação à inclusão de todas as pessoas?” e “Existiria uma tendência à inclusão de tais disciplinas na matriz curricular da FFC devido a atuação política do Departamento de Educação Especial no processo de reestruturação curricular?”.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. *Capítulos de história colonial, 1500-1800*. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000. (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).

AVRAMIDIS, E.; BAYLISS, P.; BURDEN, R. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, New York, n. 16, p. 277-293, 2000.

AVRAMIDIS, E.; KALYVA, E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, London, v. 22, n. 4, p. 367-389, 2007.

AVRAMIDIS, E.; NORWICH, B. Teachers attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, London, v. 17, n. 2, p. 129-147, 2002.

BAGLIERI, S.; KNOPE, J. H. Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, Austin, v. 37, n. 6, p. 525-529, Nov./Dec. 2004.

BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, Reston, v. 35, n. 2, p. 148-159, Jun. 2000. Disponível em: <http://www.vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtml?_DARGS=/h...>. Acesso em: 15 maio 2009.

BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais e das relações interpessoais*. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BISSOLI-SILVA, C. S. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Polêmicas do Nosso Tempo, 66).

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 1. Aprovada em 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p.11.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

BUENO, J. G. S. Educação especial no Brasil. In: _____. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno deficiente*. São Paulo: EDUC, 1993. p. 85-141.

CARVALHO, L. R. P. S. *Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso de um município paulista*. 2008. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp059364.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

FAITANIN, G. P. S.; COSTA, V. A.; FERRAZ, V. Formação e educação inclusiva: as concepções do curso de Pedagogia/UFF á luz das atuais políticas públicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009. p. 1540-1549.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. et. al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 135-150.

FONSECA-JANES, C. R. X. Educação inclusiva a visão de futuros profissionais da educação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE, 8., 2006, Marília. *Anais...* Marília: Unesp, 2006. p.183-193. CD-ROM.

FREIRE, A. M. A. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GARDOU, C.; DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a Educação Inclusiva “dizem” às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 6, p. 31-45, 2005. Disponível em: <http://www.rleducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas/arquivo/Educacao06.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2010.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portados de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 2, n. 1, p. 85-102, 2006.

GOMES, N. M.; DUARTE, A. E. Educação Especial nos cursos de graduação/licenciatura em Educação Física: opiniões dos acadêmicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009. p. 1263-1269.

HSIEN, M. L. Teacher attitudes towards preparation for inclusion: in support of a unified Teacher Preparation Program. *Journal of Education Research*, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 49-60, Ago. 2007. Disponível em: <http://www.edfac.unimel.edu.au/research/resources/student_res/pscript_past.html>. Acesso em: 13 maio 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: política, estrutura e organização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Docência em Formação).

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Trad. de Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino). p. 37-58.

NAGLE, J. A educação na Primeira república. In: FAUSTO, B. (Org.). *História da civilização brasileira: o Brasil republicano, sociedade e instituições, 1889-1930*. São Paulo: Difel, 1977. t. 3, v. 2. p. 261-291.

OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada. In: PINHO, S. Z. (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2009a. p. 257-271.

_____. Educação especial: a formação do professor em debate. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2009, Marília. *Resumos...* Marília: Saepe, 2009b. p. 1-18.

_____. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educativas especiais. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. *O processo de comunicação: capacitação de professores para a inclusão do deficiente no ensino regular*. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 255-276.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

_____. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004b.

- _____. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan e Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.
- OMOTE, S. (Org.) *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004a. 211 p.
- OMOTE, S. et al. *Participação de docentes na construção da educação inclusiva*. 2010. Mimeografado.
- PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 43-59.
- PARASURAM, K. Variables that affect teacher's attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 231-242, May. 2006.
- PAULON, S. M.; FREITAS, L.; PINHO, G. S. Redes de apoio à educação inclusiva. In: *Educação inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília, DF: SEEP, 2005. p. 43-48.
- PEREIRA JÚNIOR, A. A. *Atitudes sociais de professores da rede de ensino municipal de guarapuava/PR em relação à educação inclusiva*. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/pereirajr_aa_me_mar.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2009.
- PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p. 3-12, 2006.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- _____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 01-16, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 maio 2010.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Polêmicas do Novo Tempo).
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. de Magda França Lopes, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SILVA, E. G. *O perfil docente para a educação inclusiva: uma análise das atitudes, habilidades sociais e o perfil escolar inclusivo*. 2008a. 132f. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008a. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/silva_ig_dr_mar.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2010.

_____. Formação docente e experiência com alunos com NEEs: indicativos para a alteração da atitudes sociais pró-inclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 3. 2008, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2008b, p. 1-10. CD ROM.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/RBDE14_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. Acesso em: 28 maio 2010.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 2, n.3, p. 31-37, 1995.

WEREBE, M. J. G. A educação. In: HOLANDA, S. B. (Dir.). *História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. t.2. p. 366-383.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO DEPARTAMENTO
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA FFC**

Claudia Regina Mosca GIROTO

Rosimar Bortolini POKER

Simone Ghedini Costa MILANEZ

O Departamento de Educação Especial - DEE, vinculado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – UNESP – Campus de Marília/SP ofereceu, de 1976 a 2010, a Habilitação em Educação Especial que, ao longo dos anos, foi organizada para atender as quatro grandes áreas de deficiências: auditiva, física, intelectual e visual.

Desde a criação dessa Habilitação, o DEE e a FFC se constituíram em referência internacional, nacional e regional nessas áreas de deficiências, uma vez que essa Unidade Universitária foi a única, no Brasil, a oferecer a formação específica em todas as áreas das deficiências e a única, na América Latina, a oferecer a formação na área de deficiência física.

Tais características contribuíram para que a FFC, ao longo desse tempo, se destacasse como um dos principais pólos desencadeadores e aglutinadores de discussões sobre as mais relevantes problemáticas da Educação Especial no país, articulando-se com diferentes instâncias.

A Habilitação em Educação Especial promoveu o reconhecimento da FFC como espaço privilegiado de ações de formação profissional, de extensão e de pesquisa nessa área, tanto no Centro de Estudos da Educação e Saúde – CEES/FFC, Unidade Auxiliar da Unesp, quanto na formação de profissionais para atuar no sistema público de ensino, nas salas regulares e nos serviços especializados.

A partir de 1990, com a implementação da política inclusiva veiculada pelo Governo Federal, houve necessidade de reorganização dos sistemas educacionais, no sentido de efetivamente torná-los inclusivos, uma vez que as escolas passaram a assumir a educação de alunos com deficiências nas salas regulares de ensino.

Tal fato demandou a revisão da legislação nacional, conforme o Parecer. nº 17/2001), consubstanciado na Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2001a). Concomitantemente, a política de formação de professores passou a assegurar o ensino na diversidade, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 e na Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a), o que culminou com a obrigatoriedade de preparação de professores capacitados para atuar em classes regulares com alunos com necessidades educacionais especiais – NEEs, sob os princípios da educação inclusiva e para afirmar uma concepção de aprendizagem centrada nos processos pedagógicos, em detrimento da superação de visões distorcidas e patologizadoras acerca das dificuldades escolares.

Acompanhando essas mudanças, em 2006, foram promulgadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006). Por meio de tais Diretrizes foi extinta a Habilitação em Educação Especial, assim como as demais habilitações até então vinculadas aos cursos de Pedagogia. Em decorrência dessa extinção, a formação de professores em Educação Especial oferecida pela FFC passou para o âmbito dos estudos de pós-graduação *lato sensu* (cursos de especialização).

Até então, no caso da FCC, a Habilitação em Educação Especial que era organizada em três semestres, teve seu último semestre concluído em junho de 2010, pelos egressos do curso de Pedagogia aprovados no vestibular de 2006.

Tal situação foi confirmada por meio do Parecer CNE/CP nº 03/2007 (BRASIL, 2007, grifo do autor), após consulta formulada pela própria UNESP junto ao CNE, cujo relator indicou a necessidade de formação específica para a atuação em Educação Especial no âmbito da Pós-Graduação, conforme trecho descrito a seguir:

[...] Reitera-se, portanto, que o Curso de Pedagogia, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais constitui-se em licenciatura que tem como eixo central a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. [...] De outra parte, os sistemas de ensino estão a requerer profissionais que já tenham experiência docente geral prévia e se capacitem para as funções de coordenação pedagógica de projetos de Educação Inclusiva, assim como para o atendimento complementar ou de base aos escolares com necessidades educacionais especiais. *Para esses casos, é mais razoável que esta capacitação se dê em nível de pós-graduação, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia.* O Curso de Pedagogia da UNESP deve atender, necessariamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais e pode, complementarmente, tratar do aprofundamento no atendimento de portadores de necessidades especiais. Ressalte-se que, nessa hipótese, não haverá uma nova habilitação ficando também patente que o aluno egresso desse curso não terá adicionais prerrogativas de exercício profissional.

Mais recentemente, as diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação básica (BRASIL, 2009), passaram a exigir que o professor que atua nessa área tenha formação no âmbito da Pós-Graduação *lato sensu* para o exercício profissional à frente das salas multifuncionais, onde deve ocorrer o AEE.

A exigência do título de especialista na área de Educação Especial também passou a ser solicitada em concursos públicos destinados ao preenchimento de vagas no sistema educacional para atuação em salas de recursos multifuncionais.

A Resolução do Conselho Estadual de Educação de 28 de dezembro de 2009, que homologa a Deliberação CEE 94/2009 (SÃO PAULO, 2009) e dispõe sobre os cursos de especialização para formação de professores em Educação Especial, reforçou a necessidade de formação específica no âmbito da pós-graduação *lato sensu*.

Desse modo, o DEE, a fim de oferecer conteúdos da Educação Especial nos âmbitos da graduação e pós-graduação, passou a oferecer disciplinas curriculares e optativas no curso de Pedagogia da FFC bem como a propor cursos de especialização *lato sensu* nas modalidades de ensino presencial e a distância, por entender que a manutenção da área de Educação Especial é essencial, tanto para a FFC continuar como um importante centro

de referência nessa área, quanto para dispor de condições para, num futuro próximo, assumir novos compromissos de formação de professores nesse campo de conhecimento.

AÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DEE NOS ÂMBITOS DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

Embora o DEE desenvolva uma diversidade de ações nos âmbitos da formação, extensão e pesquisa em Educação Especial, nos deteremos, neste capítulo, na apresentação e discussão de ações, nos âmbitos da formação básica e da formação continuada, determinadas pela reorganização da grade curricular do curso de Pedagogia da FFC, ocorrida após a promulgação das atuais Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

Neste sentido, enfatizamos a manutenção de conteúdos da Educação Especial e a inserção de conteúdos sobre Educação Inclusiva na formação básica do pedagogo, por meio de disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Pedagogia da FFC, bem como destacamos as propostas de formação continuada, no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, atualmente desenvolvidas e apoiadas na compreensão acerca da responsabilidade que tem a universidade pública brasileira em contribuir para a formação profissional nessa área, bem como em discutir criticamente os rumos políticos dessa formação e organização do sistema educacional inclusivo brasileiro. Para maior clareza da natureza dessas ações, é aqui apresentada uma divisão didática utilizada na Universidade, conforme o desenvolvimento de ações vinculadas nos seguintes âmbitos:

I – GRADUAÇÃO

Atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), a FFC, no momento de reestruturação curricular de seu curso de Pedagogia, incorporou em sua grade curricular disciplinas que abordam os princípios da Educação Inclusiva e temáticas específicas do AEE, por entender ser necessária tal discussão na formação básica do pedagogo.

Tais disciplinas encontram-se distribuídas conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas que abordam conteúdos da Educação Inclusiva e da Educação Especial na grade curricular do Curso de Pedagogia da FFC.

RELAÇÃO DE DISCIPLINAS							
1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO	
1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem
	Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações Diversidade Diferença e Deficiência	Fundamentos da Educação Inclusiva			Língua Brasileira de Sinais Sistema Braile (optativa)	Currículo e as NEEs	Aprofundamento EE Linguística Aplicada a Educação Especial Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial Sexualidade e Deficiência Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiências

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe ressaltar que no último semestre do Curso de Pedagogia, os alunos tem a opção de escolher um aprofundamento dentre três opções existentes no curso, a saber: Educação Especial, Educação Infantil e Gestão em Educação. A oferta do aprofundamento em Educação Especial se caracteriza como um importante diferencial na formação dos alunos desse curso, uma vez que supera, em quantidade e conteúdos, as recomendações das atuais Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Outro aspecto importante do aprofundamento em Educação Especial diz respeito ao envolvimento de graduandos de Pedagogia, nessa etapa de formação básica, com as questões da Educação Inclusiva e da Educação Especial, conforme os conteúdos teórico-práticos abordados nas disciplinas compreendidas por tal aprofundamento.

II – PÓS-GRADUAÇÃO

CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA *LATO SENSU*

O DEE, em consonância com a necessidade de oferta de cursos de formação continuada, tem oferecido, sistematicamente, cursos de pós-graduação *lato sensu* que compreendem a formação de professores para a atuação no sistema educacional inclusivo ou para a atuação nos serviços de apoio em Educação Especial (salas de recursos multifuncionais), nas modalidades presencial ou a distância.

MODALIDADE PRESENCIAL

O DEE, nos últimos anos, tem se preocupado em viabilizar a oferta de cursos para a formação tanto do futuro professor que ingressará no sistema de ensino, quanto do profissional em exercício. Neste sentido, tem mantido importantes parcerias com órgãos públicos nos âmbitos municipal, estadual e federal. Exemplos de cursos dessa natureza são aqui discriminados, conforme os respectivos anos e edições:

- Curso de Especialização em Formação de Professores em Educação Especial: áreas das deficiências Auditiva, Física, Intelectual e Visual - (1ª Edição 2006-2007), realizado pelo DEE - FFC em parceria com a Prefeitura Municipal de São Paulo/SP, cujo público alvo compreendeu 100 professores em exercício na rede pública municipal de ensino;
- Curso de Especialização em Formação de Professores em Educação Especial: áreas das deficiências Auditiva, Física, Intelectual e Visual – (2ª Edição 2007-2008), realizado em parceria pelo DEE - FFC com a Prefeitura Municipal de São Paulo/SP, para 150 professores em exercício na rede pública municipal de ensino;
- Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado: áreas das deficiências Auditiva e Intelectual – (3ª Edição 2010-2011), realizado em parceria pelo DEE - FFC com a Prefeitura Municipal de São Paulo, para 150 professores em exercício na rede pública municipal de ensino; e
- Curso Gratuito de Especialização em Atendimento Educacional Especializado: áreas das deficiências Auditiva e Intelectual - (1ª Edição

2011), na própria FFC, sendo 40 vagas para graduados em Pedagogia ou com formação no Normal Superior.

MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA – EAD

O DEE, visando estender seus conhecimentos e ampliar a sua abrangência quanto à oferta de conteúdos que compreendem um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos e produção de materiais on-line contemplados pelas ações de formação continuada de professores, também investiu no EaD, por intermédio do qual ultrapassou as dimensões geográficas da Universidade, ao aproximar a comunidade acadêmica dos profissionais em exercício na rede pública de ensino das mais diversas e longínquas regiões do país.

Como exemplo de ação nessa modalidade de ensino merece destaque o Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da Educação Inclusiva, (1ª Edição 2010-2011), realizado em parceria pelo DEE/FCC com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura – MEC e a Universidade Aberta do Brasil – UAB, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação - FNDE.

Tal curso, oferecido para 1000 professores de todo o território nacional, em exercício no Ensino Fundamental da rede pública de ensino, contempla 18 meses de formação continuada e aborda conteúdos acerca do AEE e de temáticas sobre surdez e as deficiências física, intelectual e visual, além da surdo-cegueira e do transtorno global do desenvolvimento.

Independentemente da modalidade de ensino, quer seja presencial ou a distância, o DEE tem o compromisso de promover uma formação que ofereça ao professor e ao aluno suporte pedagógico especializado. Assim, em seus cursos de formação continuada mantém como principais objetivos:

- formar professores para realizar o AEE nas salas de recursos multifuncionais das escolas comuns que estejam em exercício na rede pública de ensino;
- fomentar ações que permitam a identificação de necessidades e habilidades dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

- promover a elaboração e execução de planos de atendimento que favoreçam a eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais, físicas, metodológicas, entre outras, e promovam a plena participação no contexto escolar;
- contribuir para a produção e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade; e
- incentivar a articulação entre o professor da sala de recursos multifuncionais e o professor da classe comum no acompanhamento do processo de escolarização de alunos contemplados pelo AEE.

A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DO PROFESSOR PARA A ATUAÇÃO NO AEE

O DEE, ao oferecer conteúdos acerca da Educação Inclusiva e da educação Especial na formação inicial e continuada dos alunos da FFC, oriundos das mais diversas localidades do país, mantém o compromisso com o investimento tanto na formação do professor da sala regular, quanto do professor que atua nos serviços de apoio especializado em Educação Especial.

Neste sentido, apoia e favorece a parceria entre esses professores, no que tange ao atendimento à diversidade de alunos presente no ambiente escolar.

As ações de formação propostas defendem que tais professores, resguardando-se, obviamente, os limites e objetivos de sua atuação no sistema educacional, precisam conhecer e debater, criticamente, os princípios da Educação Inclusiva e as possibilidades da Educação Especial, no que se refere aos aspectos político-ideológicos, metodológicos e à legislação, além de conhecer e discutir a apropriada utilização de estratégias, recursos, formas de comunicação e sinalização diferenciadas e materiais adaptados que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos usuários da sala de recursos multifuncionais, matriculados no ensino regular.

Ao considerarmos, portanto, a atual organização do sistema educacional inclusivo, bem como as políticas públicas direcionadas para a inclusão da diversidade de alunos no ensino regular, verificamos que os aspectos anteriormente mencionados são imprescindíveis para a formação básica e continuada de professores.

A atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, proposta pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, passou a corroborar as ações de formação de professores, ao apresentar como principal objetivo:

[...] a garantia da inclusão de indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. Para isto dispõe orientações ao sistema de ensino que garantam: Acesso com participação e aprendizagem no ensino comum; Oferta do AEE - Atendimento Educacional Especializado; Promoção da acessibilidade universal; Formação continuada para o AEE; Formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; Transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e Articulação intersetorial na implementação das políticas (BRASIL, 2011, p. 13).

Em conformidade com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), tal política assegurou às pessoas com deficiências e aquelas com transtornos globais ou altas habilidades/superdotação o direito à educação realizada em classes comuns e ao AEE, que deve ser realizado, preferencialmente, em salas de recursos multifuncionais alocadas nas escolas nas quais estejam matriculados.

Tal atendimento também pode ser realizado em outras escolas do município, caso a escola na qual o aluno que necessita do AEE esteja matriculado não disponha de tal serviço ou, ainda, em centros de atendimento educacional especializado. Esse direito também está assegurado na LDBEN – Lei nº 9.394/96, no parecer do CNE/CEB nº 17/01, na Resolução CNE/CEB nº 2/01, na lei nº 10.436/02 e no Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 1996; 2001a; 2001b; 2002b; 2005). Ainda, independentemente de suas diferenças sociais, intelectuais, sensoriais, comportamentais, motoras, ou outras, todos os alunos passam a ter o direito de freqüentar as salas regulares de ensino junto com os colegas da mesma faixa etária.

Sob tal compreensão, o AEE é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência auditiva, intelectual, visual ou física, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Deve ocorrer em uma Sala de Recursos Multifuncionais, ou seja, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário

às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

Esse serviço especializado deve ser oferecido no turno oposto à sala regular, de forma complementar, para os alunos anteriormente mencionados, visando o suporte para a sua escolarização na sala regular.

Para o atendimento da clientela compreendida pelo AEE, o Ministério da Educação e Cultura – MEC disponibiliza, por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – Apoio à oferta do AEE, iniciado em 2005, um conjunto de mobiliários, materiais didático-pedagógicos, equipamentos de informática e outros recursos de acessibilidade para garantir a oferta do AEE, complementar à escolarização, para suporte ao processo de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular das escolas públicas.

Atualmente, a FFC dispõe de uma sala de recursos multifuncionais utilizada nas ações de formação de professores, na área da Educação Especial, empreendidas em âmbito local e nas modalidades a distância ou semi-presencial.

Desse modo, a FFC dispõe de um importante apoio empregado nessas ações de formação que foi obtido junto ao MEC, em razão do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, oferecido na modalidade a distância em parceria com a SEESP e a Universidade Aberta do Brasil – UAB, com apoio da CAPES e do FNDE, conforme destacado anteriormente.

A instalação dessa sala de recursos multifuncionais na FFC passou a se constituir, portanto, em mais um diferencial para a formação de professores, pois não apenas permite a realização de atividades práticas, em consonância com os aspectos teóricos abordados nos cursos de formação oferecidos na área de Educação Especial, como favorece o contato e a apropriada utilização do conjunto de recursos disponibilizados em tal sala.

Cabe ressaltar que são atribuições do professor que atua no AEE, conforme a Resolução CNE/CEB 4 de 2009:

Art. 13. [...] :

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.3)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da implementação do modelo educacional inclusivo exigiu-se mudanças no modelo de formação de professores de forma geral bem como mudanças no modelo na formação de professores especializados para atuar no atendimento educacional especializado. Neste sentido o DEE, historicamente responsável por tal formação, na FFC, tem garantindo, na grade curricular obrigatória de todos os alunos do Curso de Pedagogia, os conteúdos mínimos necessários para atuarem com a diversidade de alunos presentes em nossas escolas.

Por meio do aprofundamento em Educação Especial, oferecido no último semestre do curso, possibilita ao graduando em pedagogia a oportunidade para que, como futuro professor do ensino regular, conheça, com mais propriedade, características, estratégias e metodologias que favoreçam a todos os alunos o acesso ao currículo geral. Além disso, o DEE por meio de ações no âmbito da pós graduação *latu sensu* para professores em exercício, proporciona oportunidade de formação continuada na área da Educação Especial que os prepara para a atuação no Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Acrescente-se ainda o oferecimento, pelo DEE, de cursos de pós-graduação *latu sensu* para professores licenciados em Pedagogia, não inseridos

na rede. Esses cursos garantem a formação de professores que pretendem, no futuro, assumir tais serviços especializados. Desse modo, o DEE, tendo como base a legislação educacional atual, reorganizou suas ações de formação na Educação Especial.

Embora nos deparamos, no contexto atual, com divergências quanto à compreensão de questões políticas e metodológicas acerca da organização do sistema educacional inclusivo, que aqui não foram discutidas, entendemos que por meio das disciplinas e conteúdos presentes no Curso de Pedagogia e dos cursos de especialização *latu senso*, nas modalidades a distância e presencial, o DEE tem possibilitado aos futuros professores o acesso a conteúdos específicos que são fundamentais para atender adequadamente os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Tais ações de formação básica e continuada, na área da Educação Especial, se concretizam como oportunidades para o professor conhecer estratégias, metodologias e recursos diferenciados que favorecem situações de interação com esse alunado que tem características próprias para se comunicar, para se locomover e/ou para aprender, ou seja, para participar efetivamente do espaço escolar e das atividades propostas em sala de aula.

Neste sentido, o DEE cumpre com sua responsabilidade de garantir a formação efetiva de professores que irão atuar com os alunos que se caracterizam como clientela para o AEE e contribui para a promoção de uma formação docente sólida e consistente, a fim de que os professores sejam capazes de propor e discutir condições ideais para garantir o desenvolvimento pleno das competências dos alunos e implementar, de fato, a educação em uma perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Resolução n. 4 de 02 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2011.

_____. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*: documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de

2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2011.

_____. *Parecer CNE/CP n. 03 de 17 de abril de 2007*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_07.pdf>. Acesso em: 14 jul. de 2011.

_____. *Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2011.

_____. Casa Civil. *Decreto n. 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 09 jul. 2011.

_____. *Resolução n. 1 de 18 de fevereiro de 2002a*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>> Acesso em: 13 jul. 2011.

_____. *Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002b*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2011.

_____. *Resolução n.2 de 11 de setembro de 2001a*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2011.

_____. *Parecer n. 17 de 17 de agosto de 2001b*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>> Acesso em: 09 jul. 2011.

_____. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 abr. 2011.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 09 jul. 2011.

SÃO PAULO. (Estado). Resolução CEE de 28 de dezembro de 2009. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, Poder Executivo I, 30 dez. 2009. Disponível em: <http://defranca.edunet.sp.gov.br/resolucao_homologacao_formacaoepb.htm>. Acesso em: 14 jul. 2011.

REPERCUSSÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE¹

Vandei Pinto da SILVA

1 “FAÇA O QUE MANDO, MAS NÃO O QUE FAÇO”: ALCANCES E LIMITES DAS DIRETRIZES CURRICULARES

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, atinge diferentemente os cursos de Pedagogia no Brasil, dependendo da forma como se encontram estruturados seus projetos pedagógicos.

Diretrizes legais nem sempre modificam a concepção filosófica de um curso, podendo provocar apenas mudanças técnicas, como, por exemplo, ajuste quanto ao número de créditos exigidos. As Diretrizes para a Pedagogia, por meio de exigências específicas, têm a pretensão de provocar não somente mudanças de caráter técnico, mas de concepção filosófica nos cursos.

O que se pergunta é se os cursos, especialmente os que já contemplavam em seu projeto a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, implementarão as mudanças filosóficas previstas nas Diretrizes, ou apenas realizarão adequações, quando for o caso, na estrutura da matriz curricular do curso, por ser esta o elemento que melhor espelha um curso num processo de análise ou avaliação. Em

¹ Texto apresentado no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, realizado em Belo Horizonte, 2010.

última instância, um curso de Pedagogia poderá, por exemplo, atender na sua estrutura a carga horária mínima de 3200 horas, sem, necessariamente, modificar a concepção que o rege. Realizar uma mudança estritamente formal e não essencial.

Note-se que os relatores do Conselho Nacional de Educação, quando da modificação do Artigo 14 da Resolução, por exigência do Ministro da Educação, incorreram em semelhante dicotomia. No Projeto de Resolução que acompanhava o Parecer CNE/CP nº 05/2005, o Artigo 14 rezava:

A formação dos demais profissionais da educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados. Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 1996).

Considerando manifestações de diferentes setores educacionais que apontavam a ilegalidade deste artigo e exigiam a observação da LDB, na Resolução homologada o Artigo 14 passou a ter a seguinte redação:

A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 2006b).

Estranhamente, o Parecer CNE/CP nº 05/2005, que embasa a Resolução não foi modificado em sua essência e nem mesmo o corpo da Resolução, como se a mudança fosse simples e não alterasse profundamente a concepção de curso de Pedagogia em disputa.

O Fórum de Pedagogia do Estado de São Paulo analisou o Parecer CNE/CP nº 05/2005 e o projeto de Resolução que o acompanhava e detectou expressões cuidadosamente escolhidas e destinadas a reservar para cursos de

pós-graduação a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica. Com efeito, na Resolução homologada permaneceram como atribuição central para o licenciado em Pedagogia:

[...] a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Art. 3º, parágrafo único, inciso III); participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (Art. 5º, inciso XII). (BRASIL, 2006a).

As expressões “participação na gestão” e “participar da gestão” indicam, no contexto das Diretrizes, a formação de um professor preparado para “colaborar” e se “integrar” nas atividades coletivas de gestão da escola e de elaboração e implementação de seu projeto pedagógico, o que se espera dos licenciados em qualquer área de ensino. Não se trata da formação de um profissional formado para “gerir” escolas e sistemas nos termos do Artigo 64 da LDB, que prevê literalmente a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica.

Portanto, com a modificação do Artigo 14º, que devolveu ao curso de Pedagogia a prerrogativa de formar profissionais em conformidade com o Artigo 64 da LDB, deveriam ter sido modificadas as referidas expressões e suas correlatas, o parecer que dá sustentação à Resolução, o *caput* do Artigo 2º e o *caput* do Artigo 4º da Resolução, que se referem apenas ao exercício da docência:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia *aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência* na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.[...]

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia *destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério* na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, grifo nosso).

Estes artigos estão em sintonia com o princípio que reservava para cursos de pós-graduação (Especialização) a formação do especialista prevista no Artigo 64 da LDB. Os conselheiros do Conselho Nacional de Educação ao proporem a alteração somente do artigo 14, sem modificar os outros artigos que restringem a atuação do pedagogo ao exercício da docência, elaboram uma resolução inconsistente em si mesma e com o parecer que a embasa.

2 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: DISPUTA DE PROJETOS E REPERCUSSÕES

Dos resultados dos embates havidos em âmbito nacional acerca da caracterização do curso de Pedagogia expresso nas Diretrizes destacamos três grandes definições e suas repercussões: carga horária mínima de 3200 horas; supressão das habilitações; exigência de elaboração de novo projeto pedagógico.

A exigência de carga horária mínima de 3200 horas é a que provoca mudanças na maioria dos cursos. Em relação aos cursos Normais Superiores, o curso de Pedagogia passa a ter um diferencial importante: a sua imponente carga horária. Esta exigência está combinada com a indicação de conclusão do curso no prazo mínimo de três anos.

A prescrição de farta carga horária justificou ao curso de Pedagogia a expansão dos seus domínios de atuação, principalmente incorporando atribuições antes dadas ao curso Normal ou de Magistério. Assim, os cursos Normais Superiores têm seu *status* de valor diminuído, pois deixam de ser o lugar exclusivo da formação do docente para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tal como previa o Decreto nº 3276/99, sendo aberta a possibilidade de se transformarem em cursos de Pedagogia, mediante alteração curricular.

Outro campo de disputa acirrado foi quanto à *supressão das habilitações*.

A resistência por manter as habilitações foi intensa, inclusive, com pressões junto ao MEC. Destaque-se que os seis cursos regulares de Pedagogia mantidos pela UNESP nos campus de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto mantinham habilitações. Nos

manifestos da UNESP em defesa das habilitações sublinhou-se a área de Educação Especial, mantida nos cursos de Araraquara e de Marília, pois se verificava a impossibilidade de incorporar no perfil básico da formação do pedagogo os conhecimentos previstos para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 21 de dezembro de 2005, o Conselho de Curso de Pedagogia remeteu o seguinte Manifesto ao Conselho Nacional de Educação:

O Conselho de Curso de Pedagogia e a Comissão de Reestruturação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, reunidos em 21/12/05, tomaram ciência do Parecer e do Projeto de Resolução do Conselho Nacional de Educação, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, aprovados em 13/12/05. Considerando os manifestos de estudantes e docentes encaminhados ao CNE por esta Unidade Universitária, lamentam a manutenção do contido nos Artigos 10 e 14, que contrariam o Art. 64 da LDB ao suprimirem a possibilidade das habilitações na graduação. Fazem, pois, coro à declaração de voto do Conselheiro César Callegari. Em suma, o Curso de Pedagogia da FFC da UNESP não se vê contemplado nas decisões do CNE que restringem o direito de formar especialistas, incluindo aí a área de educação especial, no curso de Pedagogia e reivindica a observância da legislação pertinente sobre o assunto por parte do CNE. (UNESP, 2005).

Com as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia foram suprimidas as habilitações: “Art. 10 As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”.

Entretanto, como já anteriormente exposto, foi reformulado o Art. 14, mantendo-se a possibilidade do curso formar docentes para atuarem também na área de gestão, incluindo-se aí a administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação educacional para a educação básica, tal como prevê o artigo 64 da LDB, o que dá ao curso de Pedagogia um atrativo adicional em relação às outras licenciaturas e ao curso Normal Superior.

A elaboração de novo Projeto Pedagógico é tarefa complexa. Requer participação de todos os segmentos envolvidos no curso: funcionários, estudantes e, principalmente, docentes.

Os funcionários atuam na perspectiva de prover os meios necessários ao ingresso e permanência dos alunos no curso, desde o momento da inscrição no vestibular ao da retirada do diploma. A orientação dos estudantes em pesquisas na biblioteca, a organização e manutenção dos laboratórios, a organização e manutenção das salas de aulas e de seus equipamentos, as orientações técnicas para inscrição e participação em eventos, orientações para pleito de bolsas e intercâmbios, etc, constituem-se como atividades fundamentais dos funcionários. A participação dos funcionários, assim definida, se dá mais na implementação do projeto pedagógico do que na sua elaboração. Esta delimitação é importante para que funcionários não se sintam constrangidos a participar de reuniões com pautas que não lhes dizem respeito.

Quanto à sua caracterização, a participação dos estudantes e dos professores no projeto político-pedagógico deve ser plena, pois inclui, a formulação do curso, seu desenvolvimento e avaliação. Evidentemente, a participação dos estudantes é distinta da dos docentes. Estes, além de serem responsáveis diretos pelas atividades de ensino, coordenam as atividades de pesquisa e extensão. Se aos docentes cabe justificar, propor, executar e avaliar um modelo de curso, aos estudantes cabe permanentemente avaliar e sugerir mudanças no seu desenvolvimento. Enfatizou-se propositalmente a participação dos docentes porque é deles a tarefa de vislumbrar novas perspectivas para o curso conforme o contexto histórico-social em que se encontra situado, ao passo que devem assegurar sua identidade teórica.

No processo de elaboração do seu novo projeto político-pedagógico, o curso de Pedagogia da FFC da UNESP se viu obrigado a realizar mudanças substanciais, pois mantinha dez habilitações.

A organização do projeto político-pedagógico de um curso superior flui bem enquanto as discussões são de natureza teórico-especulativa: possíveis perfis do profissional a ser formado; natureza e especificidade do curso; contribuições das diversas áreas; delineamento dos campos de atuação profissional.

A tendência conservadora dos cursos se revela nas dificuldades postas para a sua reestruturação, por parte de seus agentes, o que se verificou nos processos de reestruturação dos cursos de Pedagogia da UNESP.

Os interesses corporativos de manter ou fortalecer departamentos, linhas de pesquisa, disciplinas, docentes, etc, se sobrepõem, por vezes sutilmente e por vezes de forma explícita, às discussões teóricas e aos princípios definidos no projeto pedagógico. Os cursos que no processo de reestruturação criaram uma comissão representativa e deliberativa, sob a coordenação do Conselho de Curso, conseguiram mudanças substanciais. Os cursos em que os coordenadores buscaram atender no varejo as expectativas de docentes e de seus departamentos não conseguiram mudanças substanciais, pois entre introduzir o novo e manter as situações já consolidadas estas prevaleceram.

Com isso tem-se algo contraditório: projetos que advogam, por exemplo, a atuação do pedagogo em outras áreas e não incluem os respectivos componentes na matriz curricular. Evidentemente, há diferentes formas de configurar numa matriz curricular os princípios norteadores de um projeto, mas entre estas instâncias não pode haver incongruências.

Ao longo das discussões do projeto pedagógico percebeu-se também forte tendência ao imobilismo: sob o argumento de se estabelecer cuidadosa discussão quando aos fundamentos teóricos do curso, sua diretriz filosófica e a definição do perfil do profissional a ser formado, dentre outras, sobre as quais não se têm consensos, a configuração do projeto do curso na sua matriz curricular ficava sempre adiada. Com isso percebeu-se a necessidade de conceber a Matriz Curricular como elemento intrínseco ao Projeto Pedagógico, de modo que a uma concepção filosófica de curso devesse corresponder determinada matriz curricular e vice-versa.

3 NOVO PERFIL DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FFC

Dentre as questões polêmicas discutidas em Assembléia do curso destacaram-se:

- a) luta pela revogação da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006: a proposta foi rechaçada considerando que as diretrizes resultam de um consenso possível, inclusive dentre as instituições e associações representativas dos educadores;
- b) transgressão das diretrizes com a manutenção das atuais habilitações. A proposta foi rejeitada. Apesar da riqueza de conhecimentos presentes nas

habilitações e dos prejuízos de qualidade decorrentes da sua extinção, os futuros graduados deverão ter um curso com perfil reconhecido para efeitos legais e diploma validado;

- c) manutenção da Educação Especial como complementação. Foi aprovada a criação da Complementação em Educação Especial, sendo sua duração de um ano. Esta complementação será optativa e oferecida após a conclusão do curso.
- d) duração do curso: quatro ou cinco anos? Após intenso debate sobre as vantagens e desvantagens de ambas as propostas o plenário deliberou não indicar à Comissão de Reestruturação posição definida sobre a questão.
- e) Habilitações e Especialização. Foi consenso que as habilitações comportam conhecimentos que não poderão, na sua completude, ser incluídos num curso de 4 anos. Deliberou-se que, caso não haja reconhecimento legal da Complementação em Educação Especial, está poderia vir a ser ministrada em Curso de Especialização com características próprias: cursos gratuitos e oferecidos regularmente; prioridade, na forma de ingresso, aos graduados em Pedagogia da FFC; reconhecimento do total da carga horária ministrada no curso de especialização para fins de contratação docente na UNESP e cômputo desta para o complemento do mínimo de oito horas aula semanais do docente. Cursos com estas características poderiam ser criados para atender também outras áreas, tais como: gestão, orientação educacional e educação infantil.

Essas indicações de Assembléia foram acatadas pela Comissão de Reestruturação, acrescentando-se que, conforme o novo projeto político-pedagógico, o curso está previsto para 4 anos, tendo sido incorporado ao corpo do curso os conhecimentos essenciais previstos nas antigas habilitações. No último semestre os estudantes podem optar por uma dos seguintes aprofundamentos: Educação Infantil; Educação Especial; Gestão em Educação. Após a colação de grau os egressos que se interessarem poderão retornar para cursar um ano de Complementação em Educação Especial. Esta última proposição não encontrou respaldo legal e será, portanto, oferecida na modalidade de Especialização.

Avaliações preliminares da implantação da nova estrutura curricular revelam manutenção de formação consistente em cursos bem estruturados,

exceto no tocante à Educação Especial. Conclui-se que a maior fragilidade da formação do pedagogo não decorre das diretrizes em si, mas da abertura indiscriminada de cursos de pedagogia na modalidade à distância. Entretanto, uma avaliação mais consistente do curso de Pedagogia da FFC deverá levar em conta a implantação completa do seu novo projeto político-pedagógico. Somente no longo prazo será possível verificar, principalmente, se o curso mantém sua demanda por vagas, o índice de aprovação em concursos públicos e o índice de alunos ingressantes em cursos de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parecer CNE/CP 5/2005 reexaminado pelo Parecer n. 3/2006*. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, p. 10, 15 maio 2006a.

_____. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção I, p. 11, 16 maio 2006b.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 abr. 2011.

CRIAÇÃO TEATRAL COLETIVA: POSSIBILIDADES E EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Paula CORDEIRO

INTRODUÇÃO

No princípio o teatro era o canto ditirâmico: o povo livre cantando ao ar livre. O carnaval. A festa. Depois as classes dominantes se apropriaram do teatro e construíram muros divisórios. Primeiro, dividiram o povo, separando atores de espectadores: gente que faz e gente que observa. Terminou-se a festa! Segundo, entre os atores, separou os protagonistas das massas: começou o doutrinamento coercitivo. O povo oprimido se liberta. E outra vez conquista o teatro. É necessário derrubar muros! (BOAL, 1991, p. 135).

No “Teatro do Oprimido” Augusto Boal afirma a premissa básica de que todos nós somos capazes de criar, de atuar teatralmente. O princípio básico da Poética do Oprimido é o de “[...] transformar o povo, ‘espectador’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática” (BOAL, 1991, p. 138). Início este texto com Boal porque, a partir da idéia central de que todos são criadores e atores, tenho por objetivo apresentar uma temática sobre a qual pesquiso e desenvolvo trabalho prático há muitos anos: a da criação teatral coletiva, por meio de oficinas de vivências em jogos dramáticos e teatrais e sua importância para a Educação Formal.

Apresento aqui os resultados de minha experiência com crianças da Educação Básica ao desenvolver minha dissertação de mestrado e ao coordenar o Projeto LUDIBUS, ligado ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Campus de Marília, ao Núcleo

de Ensino¹ e à PROEX (Pró Reitoria de Extensão Universitária) da Unesp, desde o ano de 2004. O ponto comum entre esses trabalhos é a metodologia utilizada, qual seja: o oferecimento de oficinas de vivências em linguagem cênica, privilegiando os jogos dramáticos e teatrais como base para a criação teatral individual e coletiva.

A ARTE TEATRAL NA EDUCAÇÃO FORMAL: UM INÍCIO DE CONVERSA

Quando pronuncio a palavra teatro muitos podem pensar em um local para a apresentação de peças e espetáculos. Outros podem pensar em teatro como uma forma de arte elitizada, elaborada por gente “talentosa” para um público exigente e fluente em linguagens artísticas. No geral, a arte teatral parece algo distante da maioria das pessoas. A fim de desmistificar essa ideia de teatro como arte para poucos, aponto outras premissas, que visam a aproximar a linguagem teatral do cotidiano escolar de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Inúmeros autores apresentam a importância do teatro no processo de educação formal de crianças e também de adultos. Cordeiro (2003) afirma ser o teatro uma linguagem artística muito complexa e completa, pois, ao montarmos e encenarmos uma peça teatral utilizamos de elementos das Artes Visuais (cenários, figurino, iluminação, foco, imagens, organização de cenas), da Música (sonoplastia), da Literatura (o trabalho com a peça teatral, com o texto), entre outras formas de arte. Mas, quando falo em teatro na educação, a quê, exatamente, estou me referindo? Ao teatro em sua forma primeira: ao jogo. Sandra Chacra (1991) afirma que da procissão dionisíaca nasceu a tragédia e a comédia. O teatro nasceu, assim, da procissão, da festa, do jogo e da encenação com forte elemento lúdico.

Quando trato, portanto, da importância do teatro para a educação formal, é do jogo dramático e teatral que estou falando, pois sua base é o improviso e neles há sempre um problema que precisa ser resolvido, instigando, estimulando a inteligência do jogador. Esses jogos também estimulam a interação social, na medida em que o grupo se torna importante para a

¹ O Núcleo de Ensino é um programa da PROGRAD - Pró Reitoria de Graduação da Unesp, que tem por objetivo fomentar a produção do conhecimento na área educacional buscando articular ensino, pesquisa e extensão.

resolução dos problemas apresentados. A capacidade de improvisar, de resolver os problemas no momento em que estes surgem no palco, a capacidade de expressão e de comunicação é aguçada por meio do jogo dramático e teatral. Autores como Slade (1978), Spolin (1992), Courtney (1980), Novelly (1994), Reverbel (1989), Japiassu (2001) e Cordeiro (1997), entre outros, defendem a importância dos jogos dramáticos e teatrais no ambiente escolar.

Minhas proposituras vão ao encontro de um trabalho que privilegia o jogo, pois considero salutares os processos de criação que se dão a partir de momentos de jogos. Os alunos são desafiados a pensar nas melhores estratégias para atingir suas metas, são instigados a criar, de forma individual e coletiva por meio das propostas de exercícios e jogos. Também há o rompimento com práticas correntes e por vezes inadequadas, relacionadas à arte teatral nas escolas, como as que valorizam a encenação de peças prontas, que visualizam o teatro como produto a ser apresentado em festas comemorativas ou como metodologia, capaz de levar a criança a apreender conteúdos ligados a outras áreas de conhecimento, como se a linguagem teatral não tivesse importância própria. O intuito dos trabalhos que desenvolvi, ao contrário, é o de levar alunos de todas as idades a criarem, individual e coletivamente, a falarem de si e de seu mundo, a expressarem-se, comunicarem-se e improvisarem por meio do jogo dramático e teatral.

Apresento, num primeiro momento, o trabalho que resultou em minha dissertação de mestrado nos anos de 1994 a 1997, junto a crianças do Ensino Fundamental (primeiro e segundo ciclos) com idades entre 7 e 16 anos, na instituição SEAMA – Casa do Pequeno Cidadão II, da cidade de Marília, São Paulo. As crianças criaram inúmeras peças coletivas e uma delas, intitulada de “Os meninos da Rua da Descida”, deu nome à minha dissertação. Num segundo momento apresento o trabalho desenvolvido pelo Projeto Ludibus, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, a partir do ano de 2004.

“OS MENINOS DA RUA DA DESCIDA” E OUTRAS HISTÓRIAS

As minhas percepções sobre a importância das artes cênicas para o processo de educação formal se deram quando eu ainda era estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp e participava de grupos

de teatro do município de Marília. Fazíamos leituras, escolhíamos textos e peças para encenar, mas o que mais me atraía em todo o trabalho que estes grupos desenvolviam eram os exercícios e jogos teatrais, que estimulavam sobremaneira minha imaginação de jovem docente em processo de formação inicial. Os jogos propunham a personificação de tipos e também problemas que precisavam ser resolvidos no “aqui e agora” do palco. Eles me instigavam e me levavam a criar e interagir com meus pares. Foi nessa época (início dos anos de 1990) que entrei pela primeira vez em contato com a obra de Augusto Boal (1991).

Desenvolvíamos inúmeros jogos e propostas baseados nos pressupostos do seu Teatro do Oprimido e a premissa básica de que todos somos capazes de criar e de atuar, me tocou fundo e alterou minhas antigas concepções sobre teatro como arte elitizada. E passei a refletir sobre formas de levar esse conhecimento prático e teórico adquirido com minha participação nesses grupos de teatro à instituição de ensino onde eu trabalhava.

Comecei a colocar em prática com crianças do Ensino Fundamental alguns dos pressupostos básicos das propostas de Boal. E o mais importante: passei a acreditar que todas aquelas crianças com as quais eu tinha contato naquela instituição de ensino eram capazes de jogar, de improvisar, de resolver problemas, de propor novos jogos e de criar textos próprios.

A instituição na qual eu trabalhava como professora municipal era o SEAMA - Serviço de Atendimento ao Menor Adolescente, uma entidade educacional e filantrópica mantida pela Congregação Religiosa dos Irmãos do Sagrado Coração², e que recebia o auxílio da Secretaria da Educação do Município, que fornecia professores, auxiliares, transporte às crianças e merenda. O trabalho na entidade funcionava com oficinas pré - profissionalizantes, reforço escolar e atividades físicas e artísticas. Hoje o SEAMA está ligado também à Secretaria do Bem Estar Social de Marília e se chama SEAMA - Casa do Pequeno Cidadão II. Foi no ano de 1992 que iniciei formalmente o trabalho das Oficinas de Teatro, com o total respaldo e apoio da coordenação da instituição.

O objetivo principal do trabalho era o de desenvolver nas crianças a capacidade expressiva (expressão corporal, facial), a imitação e bom uso da

² O Instituto dos Irmãos do Sagrado Coração foi fundado na cidade de Lyon, na França, pelo padre diocesano André Coindre, no dia 30 de setembro de 1821. A chegada dos Irmãos do Sagrado Coração ao Brasil deu-se em 05 de outubro de 1945.

voz e apresentar algumas técnicas teatrais por meio do jogo teatral, cuja base está na improvisação, até chegarem à montagem e encenação de uma peça. Outros objetivos eram: auxiliar nos processos de socialização das crianças e estimulá-las a trabalharem em grupo.

Naquele momento meu referencial teórico ainda era modesto e o trabalho, em processo inicial, era pouco amadurecido. Mas o desejo de oferecer oficinas de vivências em linguagem teatral era grande. No início do trabalho, em julho de 1992, crianças do período da manhã participavam das oficinas, em sistema de rodízio, com cada grupo possuindo, em média, vinte crianças. Estas tinham idades que variavam entre 7 e 16 anos. Ao final de cada semana, pelo menos sessenta crianças haviam passado pelas oficinas.

Começamos com exercícios que trabalhavam com a expressividade do corpo, passamos a formas de exercícios mais complexas, envolvendo mímica em grupo até chegarmos a propostas de elaboração de cenas e histórias curtas. Ao final de cada oficina, sentávamos formando um círculo e discutíamos a respeito das propostas e de como seria escolhida a peça para ser trabalhada pelo grupo. Havia três grupos de aproximadamente vinte crianças, sendo que dois desses grupos eram compostos apenas por meninos e o outro era misto, com cerca de dezesseis meninas e quatro meninos. Isso ocorreu porque as turmas eram fixas e desenvolviam atividades de bicicletaria, marcenaria, culinária, entre outras, o que gerava turmas com maioria feminina ou masculina, de acordo com as atividades e interesses das crianças.

Até o ano de 1994 o trabalho com grupos foi diário e vários grupos participaram das Oficinas de Teatro. A partir de 1994 o Projeto de Oficinas de Teatro foi incorporado à minha pesquisa de mestrado, cuja temática versava sobre o jogo teatral e a criação teatral coletiva. A dissertação foi defendida, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, em 1997, com o título: *Os meninos da Rua da Descida: uma proposta de arte e vida através do teatro*.

De 1994 a 1997 continuei trabalhando na entidade, não mais como professora municipal, mas como voluntária, com visitas semanais. Dessa maneira pude sistematizar o trabalho desenvolvido e enriquecer meu referencial teórico, bem como refletir acerca da metodologia a ser utilizada na pesquisa.

Considerarei ser a pesquisa – ação o melhor referencial metodológico para a pesquisa que comecei a desenvolver. O oferecimento das oficinas, bem como a observação participante e registros das atividades em diários de pesquisa foram alguns dos procedimentos utilizados para a coleta de dados. Os objetivos foram revistos e ampliados, levando-se em conta todos os benefícios que a arte teatral com vistas à criação infantil poderia trazer para a formação das crianças: autonomia, auto-organização, socialização, formação do gosto, do senso estético, capacidade de resolver problemas e de atuar culturalmente, de criar, etc.

As oficinas iniciais foram pautadas por alguns dos pressupostos advindos das obras de Boal (1991) e de Spolin (1992). Para Boal, um trabalho teatral capaz de levar as pessoas a se tornarem criadoras e atuantes deve se iniciar pela percepção do próprio corpo. Alguns passos para tornar o espectador em ator são:

1. conhecimento do corpo, principal fonte de movimento e de som;
2. tornar o corpo expressivo, ou seja, utilizar e fazer uso apenas do corpo para atuar;
3. o teatro como linguagem, praticado como construção, linguagem viva e não como um produto acabado. A base desse trabalho está na improvisação de situações e se subdivide em etapas de trabalho;
4. o teatro como discurso, com várias propostas capazes de levar o espectador a apresentar um espetáculo a partir da discussão de temas de interesse do grupo.

Fiz uso de inúmeras propostas de exercícios e jogos do referencial de Boal (1991), principalmente nas etapas iniciais do trabalho, com exercícios de expressão corporal e de percepção do próprio corpo. Com Spolin (1992) me foquei na questão da improvisação como base para a criação de cenas. A autora afirma que todas as pessoas são capazes de improvisar, de criar, desde que lhes sejam dadas condições para tanto. O adulto precisa deixar de lado idéias pré-concebidas: de bom e mau, bonito e feio, certo e errado e valorizar as respostas das crianças às situações propostas.

Spolin (1992) argumenta que é importante que o professor não diga às crianças “como fazer” os exercícios. As chamadas “dicas” podem impedir que o aluno pense numa solução original para o problema. Em seu sistema de

trabalho explicita que num exercício de improvisação o professor pode dizer às crianças para estabelecerem *onde* se passa a cena (carro, rua, casa, etc.), *quem* são as personagens (menino, amigo, professor, etc.) e *o que* elas estão fazendo (conversando, brincando, etc.). Estabelecendo-se o *onde*, *quem* e *o que*, as crianças buscam a resolução dos problemas propostos para a realização de cenas, sem que o professor tenha a necessidade de dizer *como* a ação deve se realizar. Nas oficinas esses pressupostos sempre foram obedecidos, a fim de que as crianças pudessem efetivamente criar e improvisar.

No trabalho com as crianças houve a preocupação com o domínio do espaço cênico, o conhecimento do corpo, a percepção corporal e do ambiente, formas inusitadas de movimentação, improvisação de cenas e situações, criação de histórias coletivas, rodas de conversa, até chegarmos à criação de peças coletivas.

Apresento algumas das propostas realizadas durante oficinas teatrais e de movimento, para exemplificar o trabalho:

- caminhar pelo palco observando o espaço cênico e o corpo em movimento;
- caminhar alongando e encolhendo o corpo;
- caminhar buscando formas diferentes de movimentação: com os pés; pés e pernas; pés, pernas, cintura e tronco; pés, pernas, cintura, tronco, braços e mãos, cabeça e pescoço;
- locomover-se pela sala aos pulos, com passos largos, curtos, tortos, etc;
- rodopiar, dançar;
- Relaxamento: deitar, sentir o corpo no chão, observar todas as partes do corpo, respirar calmamente;
- Hipnotismo (em duplas): guiar o companheiro pela sala. Uma pessoa da dupla caminha pela sala fazendo movimentos com a mão direita e a outra deve acompanhar esses movimentos, locomovendo-se junto do companheiro pelo palco;
- percurso e seus percalços (em grupos): criar um percurso imaginário, cheio de obstáculos que precisam ser transpostos;
- exercícios sensoriais: em silêncio, ouvir os sons do ambiente e dizer sobre os tipos de sons captados; de olhos vendados, tocar e apalpar objetos

variados, para sentir texturas, formas, materiais; caminhar pela sala de olhos fechados;

- Fotografia (grupos de 5 ou 6 crianças: compor uma cena fixa, uma espécie de quadro que identifique uma situação do cotidiano das pessoas, como as cenas de um aniversário, um casamento, um velório, um supermercado, um dia na praia, etc);
- Escultura (grupos de 5 ou 6 crianças): formar objetos variados com os corpos entrelaçados;
- rodas de conversa: os participantes apresentam temáticas que deverão ser debatidas pelo grupo;
- criação de cenas curtas e improvisadas;
- criação de histórias coletivas a partir da sugestão de personagens: ladrão, macaco, policial, juíza, repórter, motoqueiro, velha, cachorrinha e onça.

Após o término, ao avaliarmos o trabalho realizado, conversávamos sobre as propostas oferecidas, sua pertinência, sobre as regras de convivência em grupo, formas de atuação, etc. As conversas sempre foram condição fundamental para que o trabalho atingisse seus objetivos. Por meio de propostas de jogos e do diálogo, muitas histórias foram criadas e algumas se transformavam em peças teatrais.

Em nossas conversas, as histórias de vida das crianças e suas formas de pensar surgiam em tentativas de escolher temas para as peças teatrais. Assuntos relacionados à pobreza, sexo e drogas na adolescência, estrutura familiar, brigas em família, doenças como a AIDS, entrada precoce no mercado de trabalho eram recorrentes em nossas conversas. Não posso deixar de ressaltar que o lado saudável da adolescência também fazia parte das discussões, como festas entre amigos, diversões variadas, namoro e expectativas quanto ao futuro.

Enfim, do trabalho desenvolvido no SEAMA foram elaboradas peças teatrais de criação coletiva, nas quais a cotidianidade das crianças aparece de forma muito nítida, até mesmo nos títulos. Algumas das peças criadas foram: *Vida de mendigo*, *Os meninos da Rua da Descida*, *O ladrão de galinhas*, entre outras³.

³ Inúmeras histórias coletivas foram criadas, mas nem todas se transformaram em peças teatrais.

Essa história se passa numa rua onde meninos e meninas se reúnem e passam o dia fazendo uso de drogas, “cheirando” cola, pedindo esmolas e sendo vítimas de abusos. Mas anseiam por uma vida melhor, diferente da que vivem. Ao longo dos ensaios pude evidenciar que algumas crianças, em relação à temática, demonstraram conhecer bem a realidade de violência das ruas por meio de detalhes elucidativos. Na cena inicial, três meninos se reúnem para cheirar cola. Algumas crianças demonstraram nos ensaios, para as demais, por meio de gestos e mímica, como se fazia. Sabiam também a respeito dos usos com finalidades entorpecentes de outros produtos, como esmalte, acetona, etc.

Indagadas a respeito, as crianças afirmaram conhecer várias crianças vivenciando este tipo de situação. Elas se colocaram como próximas dessa realidade, o que não significa que vivenciaram tais situações. Mas ficou claro em suas falas e depoimentos que a realidade da vida nas ruas as deixava inquietas pela proximidade que tinham com ela.

Na peça “Vida de mendigo” as crianças retrataram a dura vida dos trabalhadores que coletam material reciclável para sobreviver. Em “O ladrão de galinhas” um homem pobre resolve roubar o galinheiro de Dona Florentina. No galinheiro vivem as galinhas Genoveva, Isolda, Jurema e Cristolina, além de vários pintinhos e do galo Cocofredo, o rei do galinheiro. O ladrão entra duas vezes no galinheiro, levando Isolda, Genoveva e Pintolino, que viram canja. O galo Cocofredo, indignado, prepara para o ladrão uma armadilha. Quando o ladrão entra novamente no galinheiro, todos o esperam, inclusive Dona Florentina, para dar-lhe uma lição. A peça termina com o ladrão todo esfarrapado, recitando os versos: - “Ladrão que rouba um milhão tem cem anos de perdão. Mas, de ladrão que rouba galinha, ninguém tem dó! Vai parar no xilindró”.

Verifico que, por meio do jogo teatral e de peças coletivas, as crianças abordaram assuntos que faziam parte de sua cotidianidade e discutiram suas inquietações por meio da arte. Também se tornaram agentes pessoais de cultura, na medida em que apresentaram as peças teatrais e os questionamentos nelas contidos à comunidade escolar e a seus pais, responsáveis e familiares.

Cabe ressaltar que não houve, por parte da minha coordenação ou da coordenação da instituição, nenhum tipo de censura aos temas ou à linguagem e palavras escolhidas e utilizadas pelas crianças para se expressarem.

Em momentos de criação teatral infantil, não raro, os adultos tentam cercar as crianças, tentando introduzir nos textos lições de moral ou as visões de mundo do professor, que pretensamente detém a “verdade” dos fatos.

Considero, no entanto, que nada é mais prejudicial à criatividade infantil do que as “famigeradas lições de moral”. Com a liberdade de criação que existiu nos momentos de oficinas, os textos deixam claro o desejo de abordagem de temáticas prementes, a presença da mídia no imaginário infantil, a possibilidade de expressão e de diálogo, entre outras questões.

O prazer experimentado pelas crianças ao longo dos jogos e de todo o processo de criação coletiva já seria suficiente para que um trabalho como esse pudesse ser desenvolvido nas escolas. No entanto, não posso deixar de ressaltar que o produto final, ou seja, as peças prontas e as montagens e encenações ocorridas tiveram muita qualidade do ponto de vista artístico e estético.

OUTRA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS ARTES CÊNICAS PRIVILEGIADAS NO ÂMBITO DO PROJETO LUDIBUS

A partir de minha dissertação de mestrado, a questão da arte teatral ligada ao elemento lúdico, de jogo e de improvisação, deu o mote para minha tese de Doutorado e pesquisas posteriores. Já como docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, passei a coordenar o Projeto LUDIBUS, vinculado ao Departamento de Didática da instituição. Esse Projeto tem como principal característica um ônibus equipado e adaptado para o trabalho com artes e atividades lúdicas. A idéia do Projeto é a de levar o ônibus lúdico a escolas e comunidades de bairro, no sentido de sensibilizar professores em processo de formação inicial e continuada e alunos da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental, primeiro ciclo), para a importância das atividades artísticas e lúdicas no processo de formação humana.

O Projeto desenvolve, desde o ano de 1999⁴, um trabalho voltado para as linguagens artísticas em escolas do município e distritos de Marília - SP. A partir do ano de 2004, como coordenadora, venho desenvolvendo um

⁴ O Projeto LUDIBUS surgiu no ano de 1999, na FFC - Unesp, a partir dos esforços da Direção da Faculdade, do Departamento de Didática e do Departamento de Ciências da Informação. Inspirado em projetos que levavam bibliotecas e brinquedotecas itinerantes a praças e bairros das capitais no início dos anos de 1990, o LUDIBUS possui um ônibus que foi comprado pela Reitoria da Unesp e adaptado para o desenvolvimento de um trabalho propiciador de atividades artísticas e lúdicas.

trabalho que visa a aliar ensino, pesquisa e extensão, com a ida do ônibus lúdico às escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental públicas da cidade de Marília, levando propostas de atividades artísticas e lúdicas que visam a estimular os processos de criação das crianças. Tivemos várias escolas parceiras, nas quais fazíamos visitas semanais ou quinzenais, e escolas que nos convidavam a fazer visitas semestrais ou anuais, para que os alunos conhecessem as propostas do ônibus lúdico.

Por meio de auxílios do Núcleo de Ensino e da PROEX - UNESP, bolsas e verba foram liberadas para o Projeto. Semanalmente há reuniões organizacionais, com os bolsistas e colaboradores. O trabalho é desenvolvido em conjunto, propostas são lançadas nas reuniões e decidimos coletivamente sobre quais delas serão desenvolvidas nas escolas junto aos alunos. Fazemos uso da metodologia da pesquisa – ação e visamos aliar ensino, pesquisa e extensão na formação inicial e continuada de professores.

Nas idas às escolas e instituições de ensino, nos reunimos com professores e demais profissionais da educação, a fim de elucidarmos os objetivos do Projeto. Apresentamos nossas propostas observando que, seja qual for a linguagem artística a ser trabalhada, ela o será de forma lúdica, por meio de jogos, brincadeiras e propostas capazes de levar os alunos a criarem e se comunicarem por meio da arte. As atividades artísticas não são vistas como entretenimento, mas como linguagens, capazes de levar a criança a comunicar-se e a apreender melhor o mundo que a circunda.

Mas neste texto, especificamente, meu intuito é o de tratar das artes cênicas dentro das propostas do Projeto LUDIBUS. Cabe ressaltar que o trabalho desenvolvido pelo Projeto em termos de linguagem cênica não tem condições de ser tão aprofundado como o que ocorreu no momento em que desenvolvi as Oficinas de Teatro do SEAMA. Naquele momento, eu tinha um convívio grande com as crianças e um tempo muito maior para o trabalho, o que resultou em oficinas de movimento, jogos teatrais, elaboração de histórias e textos individuais e coletivos, com montagem e apresentação de peças criadas pelas crianças. No LUDIBUS todas as linguagens artísticas são trabalhadas e o espaço para a linguagem teatral insere-se nesse contexto.

Em nossas reuniões sempre buscamos (eu, como coordenadora e a equipe) aliar música, teatro, artes visuais, dança e movimento. Assim,

dentro das propostas do Projeto, privilegamos o processo, o ato de jogar. Em nenhum momento houve a preocupação com a apresentação de peças teatrais nas escolas. Desenvolvemos trabalhos de criação coletiva, mas de forma mais breve e pontual.

Tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, os jogos dramáticos e teatrais se entrelaçaram à “hora do conto”, momentos em que bolsistas da nossa equipe contavam histórias variadas às crianças: contos de fadas, histórias contemporâneas de autores atuais, lendas, fábulas, poemas, etc. A partir das histórias contadas, as crianças criavam novos finais, elaboravam outras histórias, improvisavam cenas, etc.

Na Educação Infantil, os fantoches e bonecos de espuma sempre foram muito apreciados. Não raro, crianças do Ensino Fundamental também manuseavam os fantoches e criavam cenas curtas ou histórias intrincadas com os bonecos que estavam à mão. As crianças, principalmente as menores, logo entravam no mundo do faz-de – conta ao pegarem os fantoches, que se transformavam nas mais variadas personagens, como o fantoche de um jacaré, que se tornou um bandido disfarçado de jacaré e assaltou uma família; o fantoche de um vampiro se transformou num Conde Drácula medroso, que sofria de anemia e tinha a barriga cheia de vermes, pois se alimentava de capim ao invés de beber sangue.

Em relação a jogos envolvendo mímicas e movimento, como exercícios em duplas nos quais se exige uma ação específica dos participantes (o exercício do espelho pode servir como exemplo: nele uma pessoa pratica uma ação qualquer e a outra deve refletir essa ação, executando-a também, como se fosse a imagem da outra no espelho) observei que não houve grande envolvimento das crianças para as quais estas atividades foram apresentadas. Atribuo essa participação com pouco envolvimento ao espaço destinada às atividades (muito amplo) e à pouca familiaridade com a equipe naquele momento, por conta de estarmos num contato inicial, entre outras coisas.

Mas observei que o envolvimento tornou-se maior na medida em que as crianças conheciam e passavam a respeitar os membros da equipe e a tê-los como referencial de docentes. Cabe também ressaltar que cada turma é única e propostas que foram muito bem aceitas por um grupo não funcionaram como o esperado, principalmente em termos de envolvimento com a atividade, em

outro grupo. Isso é muito comum e faz parte da dinâmica do trabalho, pois cada grupo ganha uma conformação única, com gostos e anseios diferentes. No entanto, grande parte das crianças, mesmo com o pouco tempo destinado a estas atividades, apreciou muito as propostas de criação de histórias coletivas e de encenar e modificar o final de histórias contadas e já conhecidas delas.

Desde o ano de 2009, o Projeto LUDIBUS vem desenvolvendo suas atividades no SEAMA - Casa do pequeno Cidadão II. O tempo disponibilizado para as atividades cênicas tem propiciado a elaboração de histórias mais intrincadas, que poderão se transformar em peças teatrais para serem encenadas, caso as crianças desejem.

A propósito da questão da criação de peças coletivas e de encenações teatrais, ressalto alguns autores que apresentam suas idéias relacionadas ao jogo, ao teatro formal, apresentações teatrais e à faixa etária mais apropriada para o tipo de trabalho a ser desenvolvido com crianças e adolescentes. Richard Courtney faz a distinção entre teatro como tal e jogo, ou jogo dramático da seguinte forma: “[...] teatro: representar perante uma platéia - jogo: atividade a que nos dedicamos simplesmente porque a desfrutamos - Jogo dramático: jogo que contém personificação e/ou identificação” (COURTNEY, 1980, p. XX).

Courtney distingue, inclusive, alguns estágios dentro da perspectiva da Educação Dramática, lembrando que divisões são apenas aproximadas. Na sua concepção, dos cinco aos onze anos devemos trabalhar com o jogo dramático; dos onze aos dezoito anos, podemos trabalhar com o jogo dramático combinado com teatro e, acima dos dezoito anos com o teatro baseado no jogo dramático (COURTNEY, 1980). Fica claro que, para este autor, preferencialmente acima dos onze anos o teatro formal deveria ser utilizado, sempre permeado pelo que ele chama de “jogo dramático”.

Ressalto que, muitas vezes, jogo dramático e jogo teatral são considerados termos sinônimos, dependendo do autor e de utilização de nomenclaturas e referenciais teóricos. Em minhas pesquisas opto por fazer a distinção entre o que vem a ser jogo dramático e jogo teatral, que são diferentes do teatro formal, com atuações de peças teatrais ou de um roteiro em um palco. Corroboro com Japiassu (2001, p. 21) quando este autor distingue jogo dramático de jogo teatral. Segundo ele

No jogo dramático entre sujeitos, todos são “fazedores” da situação imaginária, todos são ‘atores’. No jogo teatral, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de jogadores e de observadores, isto é, os sujeitos jogam deliberadamente para outros que os observam. Na ontogênese, o jogo dramático (faz de conta) antecede o jogo teatral. Diferentemente do jogo dramático, o jogo teatral é intencional e explicitamente dirigido para observadores, isto é, pressupõe a existência de uma platéia. Todavia, tanto no jogo dramático como no jogo teatral, o processo de representação dramática ou simbólica no qual se engajam os jogadores desenvolve-se na ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem das interações que ocorrem durante o jogo.

Desta forma, seguindo em parte as orientações de Japiassu (2001) e de Courtney (1980), na Educação Infantil trabalho essencialmente com o jogo dramático, com grupos maiores, nos quais as crianças brincam e criam todas juntas. Uma caixa de fantasias (roupas, máscaras, adereços) pode gerar muitas histórias que começam e terminam rapidamente, no calor do jogo, da brincadeira. Todas as crianças estão juntas, algumas se reúnem em grupos menores, mas logo se voltam novamente para o “grupão”, não há a intenção de apresentar nenhuma cena específica para outras crianças ou para adultos ávidos por manifestações infantis em “festinhas” comemorativas da escola. O processo, o prazer de jogar e de estar juntos deve prevalecer sobre o produto final.

As produções e criações coletivas das crianças podem ser registradas pelo professor de alguma forma com finalidades específicas, de estudos e de avaliação do trabalho. Mas não deveria haver a cobrança por apresentações e performances infantis num palco, de forma cristalizada e engessada. Os trabalhos de criação coletiva para serem apresentados a grupos de alunos, dentro das propostas de jogos teatrais e apresentações devem ser realizados apenas com grupos de crianças maiores, geralmente na faixa etária dos sete ou oito anos em diante.

Assim, as propostas apresentadas pela equipe do Projeto LUDIBUS procuram ir ao encontro de todo um trabalho voltado para a linguagem cênica de forma lúdica, divertida, sem cobranças por performances num palco.

CONCLUSÃO

Apresentei dois momentos distintos de um trabalho que visa a valorizar as artes cênicas e os processos de criação coletiva por meio dos jogos dramáticos e teatrais, do diálogo e da cotidianidade das crianças. É possível desenvolver propostas de jogos dramáticos e teatrais com crianças de toda a Educação Básica. Há diferenças de propostas, tempos, espaços e dinâmicas em relação ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. É preciso pensar na faixa etária na qual a criança se encontra para a organização das proposituras. Mas todas as crianças, se bem estimuladas, são capazes de criar histórias intrincadas e muito interessantes, de atuar e de ressignificar seu entorno por meio da linguagem cênica.

Sonhos, anseios, visões de mundo e formas de pensar, influências do meio, tudo isso aparece de maneira ora clara, ora difusa nas criações e atuações infantis. Nos momentos de exercícios e jogos as crianças interagem e socializam-se por meio do diálogo constante e da resolução de problemas. Este texto teve por objetivo mostrar que propostas de criação teatral coletivas, baseadas nos jogos dramáticos e teatrais são possíveis e viáveis. Apresentei aqui alguns caminhos e possibilidades. Encerro, assim, com as palavras de Slade (1978, p.17) a respeito do jogo dramático: “O jogo dramático infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos”.

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- CORDEIRO, Ana Paula. *Oficinas de teatro da UNATI (Universidade Aberta à 3ª Idade) – UNESP de Marília: a arte e o lúdico como elementos libertadores dos processos de criação teatral da pessoa idosa*. 2003. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

_____. *Os meninos da Rua da Descida: uma proposta de arte e vida através do teatro*. 1997. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectivas, 1980.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

NOVELLY, Maria C. *Jogos teatrais: exercícios para grupos e sala de aula*. São Paulo: Papirus, 1994.

REVERBEL, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Trad. de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES: DIREITOS HUMANOS E GÊNERO

Tânia Suely Antonelli Marcelino BRABO

INTRODUÇÃO

Neste texto, realizaremos uma reflexão sobre as políticas educacionais brasileiras das últimas décadas, além do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2008), com o objetivo de apontar se e como direitos humanos e gênero são tratados nestes documentos lembrando, inicialmente, alguns momentos da história dos cursos de formação de professores(as) no Brasil.

Pretendemos trazer à tona a necessidade de os direitos humanos e a questão de gênero serem trabalhados nos cursos de formação de educadoras e educadores, para que haja mudanças nas práticas educacionais. As argumentações aqui destacadas referem-se a constatações de pesquisas que temos realizado nas últimas décadas e de considerações iniciais de uma pesquisa em andamento sobre o currículo de cursos de formação inicial de professores e professoras. Abordaremos parte da análise acerca da incorporação dos temas *direitos humanos* e *gênero* nas políticas educacionais, em especial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Apontaremos, assim, algumas questões que merecem ser consideradas e trabalhadas nos cursos de Pedagogia visando a formação de profissionais comprometidas/os com o ideal de uma educação emancipadora e democrática, na perspectiva dos direitos humanos e da igualdade de gênero.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BREVE REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Conforme escreve Saviani (1999) no âmbito das reformas Francisco Campos, pelo Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras previa a implantação de Faculdades de Educação, Ciências e Letras. Denominada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em sua implantação, destinava-se a formar os(as) professores(as) das diferentes disciplinas das escolas secundárias, criando-se também o Curso de Pedagogia, com a incumbência de formar professores das disciplinas específicas do Curso Normal bem como os *técnicos de educação*.

Os Cursos de Pedagogia formavam pedagogos, que eram técnicos ou especialistas em educação. O significado de *técnico da educação* coincidia, então, com o *pedagogo generalista*. No final da década de 1960, já no período militar, novas reformas no ensino foram realizadas, buscando-se ajustar a educação à nova organização política (SAVIANI, 1999).

Ainda segundo o autor, nesse contexto, é aprovado pelo então Conselho Federal de Educação o Parecer n. 252 de 1969 que reformulou os cursos de Pedagogia. O objetivo nesse momento era, ao invés de formar o *técnico em educação* com várias funções, especializar o educador em funções particulares, com as habilitações. Nesta perspectiva, foram previstas quatro habilitações: Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação; além disso, previu-se a habilitação magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais, que poderia ser cursada concomitantemente com uma dentre as habilitações da área técnica.

A introdução das habilitações nos cursos de Pedagogia ocorreu no âmbito da concepção da “pedagogia tecnicista” assumida pelo Estado brasileiro a partir de 1969, tinha o objetivo de garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. Nesta perspectiva, isto só seria conseguido por meio da racionalização do processo que ficou sob o controle de técnicos *supostamente* mais habilitados. Assim, os(as) professores(as) tornaram-se apenas *executores*, subordinados(as) à organização *racional* dos meios. Neste momento, temos a aplicação da *taylorização* à organização do trabalho pedagógico, por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, como se lê em Saviani (1999).

Enquanto os cursos de Pedagogia eram reestruturados, foram surgindo questionamentos que desmascaravam a *neutralidade* com que se pretendia justificar o caráter eminentemente técnico da educação e das habilitações pedagógicas assim como da atuação dos(as) especialistas, em detrimento de sua dimensão política, desvelando o quanto tal atitude era política.

Silva Júnior (1986, p. 63), também se posicionou a respeito dizendo que esta organização fragmentava o curso. Libâneo (2001, p. 111) expõe que o Parecer 252/60 reproduz a ideologia implícita na Reforma Universitária de 1968. Através das habilitações, estaria formando profissionais que introduziriam na escola “a divisão do trabalho e o controle segundo o modelo da administração capitalista” gerando a fragmentação da prática pedagógica. O currículo da Pedagogia, em grande número de instituições, foi fortemente marcado por uma formação acrítica, apolítica, com ênfase nas funções técnicas.

Saviani (1999, p. 33) relembra também, que desenvolveu-se a crítica à “[...] especificidade das habilitações porque não dispunham de um corpo próprio de conceitos mas um arranjo de conceitos que integravam outras áreas do conhecimento”. Essa constatação levou à convicção de que as *habilitações técnicas* não passavam de uma “[...] divisão de tarefas no campo da educação que poderiam ser exercidas pelo mesmo profissional, desde que adequadamente qualificado. A profissão seria uma só: a educação”. Ainda segundo o autor, “O profissional apto a desempenhá-la seria, igualmente, apenas um: o educador ou pedagogo. Administração, orientação, supervisão etc. seriam tarefas educativas que integrariam a lista de atribuições de um mesmo profissional: o educador”.

É nesse contexto que o debate acerca da formação inicial do/a educador/a chega a um consenso de que o curso de Pedagogia deveria, com uma boa fundamentação teórica centrada nos fundamentos da educação, formar o/a profissional da educação capaz de exercer as diferentes atribuições requeridas pelos Sistemas de Ensino e Unidades Escolares, tendo em vista o seu adequado funcionamento. Este debate permaneceu até a promulgação das atuais Diretrizes Curriculares, de 2007; neste período, vários cursos de Pedagogia foram criados e/ou reestruturados nesta perspectiva.

Atualmente, é preciso considerar ainda o que Kuenzer (2002, p. 48) afirma, no capitalismo, “[...] a divisão do trabalho escolar tem origem na

separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho, e não na divisão técnica do trabalho”. Além do mais, que a origem da fragmentação do trabalho não é a divisão técnica, mas sim a necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção.

Assim, conforme a autora, a ampliação do trabalho dos/as Pedagogos/as, se não fundamentada nas categorias de uma Pedagogia emancipatória, que tenha como finalidade a superação da contradição entre capital e trabalho, pode simplesmente corresponder à substituição do/a trabalhador/a especializado/a do taylorismo/fordismo pelo/a trabalhador/a “multitarefa”, do toyotismo, nem sempre criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação, torna-se um/a trabalhador/a formal. Por isso, é preciso que a formação da educadora e do educador se dê a partir das categorias que historicamente têm sido construídas no campo da Pedagogia emancipatória, articulada às demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão.

Como podemos constatar no caminhar histórico dos debates acerca da formação de educadores e educadoras até a atualidade, momento no qual vivemos um processo de democratização em curso, há uma preocupação com relação às dificuldades para a concretização da escola democrática e ainda com relação à formação dos profissionais da educação. As dificuldades resultam dos efeitos da globalização e do projeto neoliberal nas sociedades contemporâneas, com conseqüências que incluem também o aviltamento aos direitos humanos.

Diante deste panorama, questionamos: Como consolidar e aprofundar a democracia em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na escola, numa sociedade organizada em termos legais com respeito aos direitos humanos e que convive com a injustiça social, a desigualdade e o aviltamento aos direitos humanos para muitas pessoas? Como desenvolver este projeto de educação se na escola os/as profissionais não valorizam e/ou não conhecem estes temas? Como adotar práticas voltadas à politização dos/as estudantes e para a justiça social se as professoras e os professores não tiveram formação inicial e continuada voltada para tal projeto? No contexto brevemente lembrado, foram discutidas e elaboradas novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, que discutiremos a seguir.

DIREITOS HUMANOS E GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

O respeito aos direitos humanos de todos e todas está assegurado na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Na década de 1990, foram elaborados o *Programa Nacional de Direitos Humanos*, em seguida o *Programa Estadual de Direitos Humanos*, apontando a importância das Universidades e das escolas em todos os níveis de ensino para a promoção da educação em Direitos Humanos. Assim, respondendo ao que foi proposto no Programa Estadual, a Secretaria Estadual de Educação, do Estado de São Paulo, na década de 1990, propôs projetos de educação em direitos humanos para as escolas públicas estaduais. No âmbito municipal, algumas cidades empreenderam discussões a fim de elaborar seu *Plano Municipal de Direitos Humanos* neste período. No ano de 1999, o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília¹, que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, coordenou o processo de elaboração do Programa Municipal de Direitos Humanos que também contempla a educação em direitos humanos, contemplando a diversidade (de gênero, étnica, geracional, sexual).

Em 2003, o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* foi elaborado e proposto à sociedade brasileira, mostrando a necessidade de todos os níveis de ensino contemplarem a temática. No âmbito acadêmico traz a proposta de que os programas de pós-graduação, das pesquisas científicas, do ensino e da extensão contemplem os direitos humanos. Como se lê na introdução do documento, sua implementação visa

[...] difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais (BRASIL, 2008, p. 26).

¹ O Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, sediado na Unesp e coordenado por docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências, há dezesseis anos, tem desenvolvido cursos de formação em todos os níveis de ensino, promovido eventos científicos visando a educação e o vivenciar da cultura em direitos humanos, além de atividades junto à comunidade de Marília e região em projetos de extensão universitária. Coordena, também, os Grupos de Estudos e Pesquisa *Direitos humanos, gênero e cidadania e Relações sociais de gênero e educação*, desenvolvendo pesquisas e formando pesquisadores/as interessados/as na temática.

A elaboração de um plano voltado especificamente à educação foi um ganho significativo para que práticas educacionais sejam desencadeadas em todos os níveis de ensino, na Educação Básica, na Educação Superior e, além do mais, na Educação Não-Formal, dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança e na mídia visando a concretização da cultura em direitos humanos. Ainda na sua introdução, afirma que a educação em direitos humanos é entendida como um processo “[...] sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos [...]” e articula as seguintes dimensões:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e as sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2009, p. 25).

Podemos constatar, também, que houve a preocupação com a inserção do tema dos direitos humanos nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* bem como “[...] promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana [...]”, conforme se lê no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (BRASIL, 2009, p. 29). Como observamos, há também, no documento, a preocupação com a questão de gênero pois quando propõe a educação em direitos humanos em todos os níveis e modalidades de ensino, o tema está presente. É visível também no cuidado de, na redação do texto, não utilizar o masculino como universal.

Conforme se constata, nas *Ações Programáticas para a Educação Básica*, há uma visão ampla de direitos humanos, destacando a diversidade, conforme se constata no item transcrito abaixo

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as), da educação para lidar criticamente com esses temas (BRASIL, 2009, p. 33)

Desde os anos de 1980, os movimentos feministas mostravam a importância da escola para a desconstrução de estereótipos e preconceitos sexistas, alertavam para o sexismo dos livros didáticos e propunham uma Pedagogia da igualdade. Entretanto, o gênero só aparece efetivamente nas políticas educacionais nos anos de 1990, especificamente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, propondo que seja trabalhado como tema transversal do currículo. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, de 2007, embora brevemente, a questão de gênero também está contemplada.

No Estado de São Paulo, na década de 1980, coerente com o anseio de redemocratização do país, o Governo Montoro, no bojo do projeto de democratização da administração pública, propôs uma política democrática com investimento nos Conselhos visando a participação da sociedade civil e, no que se refere às políticas educacionais, nos órgãos colegiados para a possibilidade de participação na escola (no Conselho de Escola, na Associação de Pais e Mestres, nos Grêmios Estudantis), visando ao desenvolvimento de práticas de participação democrática e a construção da cidadania, tanto do corpo docente quanto do discente e da comunidade no espaço escolar. No que se refere ao ensino, as *Propostas Pedagógicas para a Educação Fundamental* (SÃO PAULO (Estado), 1992) traziam mudanças tanto curriculares quanto metodológicas visando formar para a cidadania.

Foi nesse período que a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional - ATPCE (SÃO PAULO (ESTADO), 1987), propôs discutir, em todas as escolas paulistas a questão da mulher, o ponto de partida para um projeto maior, atendendo à proposta feita às Secretarias Estaduais de Educação de todos os Estados brasileiros, pelo Conselho Nacional dos

Direitos das Mulheres. Contudo, esse projeto não teve continuidade nas escolas públicas do Estado de São Paulo².

Em pesquisa realizada no período de 1994 a 1997, que teve como objeto de estudo uma escola pública estadual, observou-se que as questões de gênero faziam parte do imaginário das professoras, mas não de sua prática docente. As professoras não se viam como agentes importantes para as transformações necessárias visando a igualdade de gênero já que o tema não tinha visibilidade para elas tampouco empreendiam práticas pedagógicas nesta perspectiva. Expressavam e reforçavam, freqüentemente, papéis específicos para ambos os sexos, valorizando aqueles considerados tradicionalmente *femininos*. Até o final da pesquisa, não se observava nenhuma política educacional de gênero e nenhuma mudança nesta realidade naquela Unidade Escolar e em toda a rede estadual da localidade. Em termos gerais, excetua-se o ano de 1986, quando ocorreu o debate já mencionado, nas Escolas Estaduais Paulistas sobre o papel da mulher na sociedade (BRABO, 2005), Marília (SP) foi a localidade que mais enviou relatórios das atividades desenvolvidas pelas escolas à ATPEC. Entretanto, apesar da importância da iniciativa, constatada pelos depoimentos expressos na publicação resultante deste processo, o projeto não teve continuidade nos anos posteriores, o que se observou até o ano de 2005, quando foi oferecido, pela Diretoria de Ensino de Marília (DE), um curso de formação continuada abordando a questão da igualdade e diferença voltado para o preconceito étnico/racial. No ano de 2007, a segunda iniciativa com enfoque nos direitos humanos mas abordando a questão de gênero e da diversidade, além do protagonismo juvenil, foi o *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*, proposto pelo MEC e desenvolvido pela DE de Marília e que também não teve continuidade (BRABO, 2009).

É importante explicitar que pode ter havido iniciativas nos outros sistemas municipais de educação. Como exemplo, vale destacar uma importante que observamos na cidade de S.Paulo, nos anos de 1990. No período, a Coordenadoria da Mulher, desenvolveu projetos de educação para a igualdade de gênero junto ao sistema municipal de educação daquela localidade. Entretanto, nas escolas estaduais, não se observou outra iniciativa além dos

² Recentemente, vemos algumas iniciativas na forma de boletins no Dia Internacional das Mulheres, enviados às escolas públicas estaduais com atividades a serem desenvolvidas pelos/as professores/as por parte do Sindicato dos Professores –APEOESP, que atualmente possui um Coletivo de Gênero.

dois momentos já mencionados. Atualmente, na nova Proposta Curricular para o Ensino Fundamental e Médio (SÃO PAULO (Estado), 2008), direitos humanos e gênero estão contemplados bem como a diversidade sexual, a questão étnico/racial, dentre outros temas. Não faremos considerações acerca da forma com que os temas são tratados por não ser propósito deste texto, contudo, pelo fato de dar visibilidade a eles, computamos como contribuindo para um avanço no sentido de provocar reflexões sobre os mesmos além de possibilitar novas práticas pedagógicas.

UM OLHAR DE GÊNERO E DE DIREITOS HUMANOS SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

O debate sobre os Cursos de Pedagogia estiveram em curso nas últimas décadas, principalmente, no período de redemocratização do país. Após amplo debate da proposta preliminar das Diretrizes, o Conselho Nacional de Educação, em 15 de maio de 2006, através da Resolução no 1, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. No que se refere à questão dos direitos humanos e gênero, no seu quinto artigo, expressa que

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; [...] (BRASIL, 2006, p. 1).

Como se constata, embora não expresse claramente a formação em direitos humanos e gênero, há a preocupação com tais questões na medida em que afirma que os(as) egressos deverão ter o compromisso com a igualdade e a justiça. Além disso, reafirma o direito à educação, tanto para crianças e jovens quanto para adultos e também reafirma a formação da criança pequena para a cidadania pois não descuida da dimensão social no processo de ensino-aprendizagem para a Educação Infantil. Há que se analisar, entretanto, que o documento não se preocupa com a questão de gênero na linguagem pois

utiliza o masculino quando refere-se às alunas e alunos egressos dos cursos. Observamos que, na quase totalidade do texto, é utilizado o masculino quando refere-se às(aos) profissionais, como se constata no artigo 3º

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: [...] (BRASIL, 2006, p. 2).

Apesar disso, em outro trecho do texto, observamos que a preocupação com a questão de gênero aparece quando enfocam a necessidade de formação da pesquisadora e do pesquisador para que realizem pesquisas e busquem práticas pedagógicas em consonância com a questão dos direitos humanos e de gênero, lembrando, inclusive, da questão ambiental, conforme se constata a seguir

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; [...] (BRASIL, 2006, p. 2).

Constatamos, ainda mais, um reafirmar do dever de todas(os) profissionais da escola de promoverem relações de *cooperação* ao invés de reafirmar a *participação* da família e da comunidade na escola, ao mesmo tempo que espera que as(os) educadoras(es) sejam sensíveis à questão da exclusão social em todas as suas dimensões colocando a responsabilidade de proporem projetos visando a superação das várias exclusões históricas das minorias sociais na sociedade brasileira, conforme se lê nos incisos abaixo relacionados

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas,

com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; (BRASIL, 2006, p. 3).

Um avanço importante diz respeito ao cuidado com a questão da diversidade e respeito ao direito das minorias sociais. Aqui constatamos claramente a preocupação com a questão de gênero e os direitos humanos, como se lê

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; [...] (BRASIL, 2006, p. 3).

Na sequência, observamos que a gestão democrática é reafirmada bem como seus pressupostos: o trabalho em equipe, a participação em todos os momentos do processo de elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico, participação na gestão.

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; [...] (BRASIL, 2006, p. 3).

Temos a acrescentar que, no que diz respeito à formação para a gestão democrática nos Cursos de Pedagogia, quando estes são organizados com habilitações, traziam a visão compartimentada do conhecimento e da organização do trabalho na escola pois na medida em que a formação da diretora e do diretor de escola, por exemplo, dava-se na habilitação, não garantia que todas(os) alunos do curso fossem formados para conceber o trabalho coletivo na escola e a assimilação da visão da gestão democrática como dever de todas(os). Além do mais, não se formavam com uma visão geral da escola entendida como uma organização complexa que, para ser democrática, tinha que, necessariamente, ser responsabilidade de todas(os) profissionais que atuam nela, além dos estudantes, pais, mães e comunidade.

Cabe mencionar que a formação da professora e do professor críticos e reflexivos, ideal reafirmado em grande parte dos estudos realizados principalmente a partir do período de redemocratização do país, nos anos de 1980 no Estado de São Paulo, conforme já mencionamos, não foi esquecido. Conforme se lê

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. [...] (BRASIL, 2006, p. 3).

Por tudo o que foi apontado, desde a consideração de que tais temas devam ser incorporados ao currículo dos cursos às principais questões que constituem-se em desafios para os Cursos de Pedagogia no Brasil, sintetizando, podemos afirmar que nas análises dos estudos e das políticas a respeito da formação de professoras e professores, não há como desvincular o processo das mudanças sociais e políticas de cada momento histórico, no qual elas foram desejadas e/ou realizadas. Há que se afirmar também que tal processo não é contínuo, com vistas à concretização da educação democrática pois depende da proposta educacional de cada governante bem como de sua proposta política que é fiel à política de seu partido, o que, freqüentemente, tem promovido retrocessos para a efetivação da gestão democrática e da autonomia da escola bem como do trabalho pedagógico voltado às questões aqui discutidas. É o que trataremos nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme salientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), atualmente, para se pensar a educação e a modernidade, os educadores e as educadoras têm a necessidade de refletir sobre questões essenciais que envolvem a relação entre uma nova sociedade globalizada, um Estado em transformação e os seus reflexos e impactos na questão educacional.

Entretanto, o que se apreende, tanto da teoria a respeito do tema quanto da observação do cotidiano da vida em sociedade, é que esta se democratizou formalmente e em alguns aspectos. Em países como o Brasil,

que não chegou atingir o Estado do Bem-Estar Social, é real o aviltamento de direitos e também a não democratização de muitas instituições como a família, os partidos políticos e a escola, entre outros. Apesar de o Brasil ter os mecanismos de participação democrática apregoados em seu seio desde a década de 1980 e garantidos constitucionalmente, ainda estamos vivendo um processo de democratização da sociedade. Neste, ainda se constata visões distorcidas tanto acerca de democracia quanto de direitos humanos, além do que as políticas educacionais desencadeadas nas últimas décadas no Estado de São Paulo têm contribuído para dificultar este processo. De acordo com Enguita (1999, p. 118), as ditaduras latino-americanas criaram “[...] as condições para o retorno a uma institucionalidade democrática controlada, [...]”.

Tem-se, então, a necessidade de se reelaborar os conceitos de democracia, direitos humanos e cidadania pois estes estão inscritos também no projeto neoliberal, contudo pensados para o desenvolvimento da *Pedagogia do consenso*, como expõem Gentili (1998) e Libâneo (2003). Ressaltamos, também, a importância de se repensar a função socializadora da escola pois há hoje outras exigências, como: a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa a qualquer forma de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito, a necessidade da participação cidadã (BRASIL, 1997). E, nessa perspectiva, repensar a formação inicial e continuada de professoras e professores que, necessariamente, deve também contemplar essas temáticas.

É essencial a vinculação da escola e todos os níveis de ensino com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e do tratamento dos conteúdos, como da própria organização escolar. Uma escola só pode se tornar democrática e cidadã através de uma construção coletiva e permanente, este processo não ocorre de forma natural. Para a concretização deste projeto, a equipe escolar deve estar comprometida com a valorização dos ideais democráticos propagados nas políticas educacionais mas que, independente das políticas, permeie o ideal de educação da comunidade escolar. Além do mais, discutir e incluir nos componentes curriculares a questão dos direitos, da igualdade e da diferença bem como das relações sociais de gênero, para que um projeto de escola e de sociedade democrática se contraponha ao projeto neoliberal em curso (BRABO, 2009).

Conforme Rossiau e Sherer-Warren (2000, p. 34), devemos considerar que “[...] a cidadania inclui as noções de direitos humanos [...]. A democracia inclui os ideários de justiça, participação, reconhecimento das diferenças e outros que vão sendo construídos no próprio processo da democratização”. Assim, não há como ensinar a ser cidadão ou cidadã se não se vive a democracia e a cidadania na escola. Além do mais, como formar sujeitos de direitos sem educar para seu reconhecimento de pessoa “com direito a ter direitos”? Neste sentido, relembramos com Zenaide (2010, p. 65), o que é esperado da educação superior no PNEDH:

Que nos comprometamos com o processo de democratização das instituições e do conhecimento, fortalecendo a cultura e os mecanismos de participação social; que nos preparemos para resistir às formas de opressão e violências; que encontremos respostas técnicas e científicas para responder eticamente aos desafios econômicos, sociais, políticos e culturais; que desenvolvamos a educação em e para os direitos humanos não só com os universitários, mas com o conjunto da sociedade; que contribuamos com o processo de fazer com que cada pessoa saiba proteger e defender as liberdades democráticas; que participemos com a formulação e avaliações das políticas públicas para que dêem respostas no sentido de enfrentar os processos de exclusão gestados nos longos anos de colonização, escravidão e república, assim como, resultem na redução das desigualdades sociais.

Acrescentamos, também, o que se lê em Oliveira (2001, p.31), que os princípios democráticos devem embasar a democratização tanto da estrutura organizacional da escola quanto de suas práticas sociais efetivas, o que envolve transformações no campo da ação pedagógica. Há necessidade, então, de se revalorizar as “[...] relações interpessoais de solidariedade e de cooperação, o reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimentos e de construção de identidades [...]. É preciso, além disso, que a escola trabalhe na perspectiva de priorizar, em suas práticas pedagógicas, “[...] o desenvolvimento da autonomia intelectual, psíquica e social, [...]”.

Embora sejam várias as críticas à LDB (BRASIL, 1996), elaborada e aprovada à luz da CF/88, ela garante avanços considerados históricos em relação à questão de se ter uma escola mais democrática e de melhor qualidade. Contudo, embora já se possa observar mudanças rumo à construção coletiva da cultura democrática, não é realidade em todas as escolas.

Os PCNs representam também um avanço pois têm como pressupostos os valores humanos e, como objetivo, a formação para a cidadania além de trazer claramente a questão de gênero. Entretanto, a formação em continuidade para professores e professoras, empreendida pela SEE, até o momento, não contemplou a questão de gênero e dos direitos humanos de forma ampla para todos(as) professores(as) em exercício, apenas ocorreram na forma dos cursos já mencionados.

Com relação à questão de gênero, podemos afirmar que ainda não é vista como uma problemática relevante pela maioria dos/as profissionais da educação. Contudo, debates já são empreendidos no mês dedicado ao Dia Internacional da Mulher e no Dia de Combate à Violência contra a Mulher em algumas escolas, o que já mostra um avanço. Nos cursos de formação inicial, aparentemente, são poucos os que têm preocupação com essa temática.

É preciso considerar que na formação de educadoras e educadores, se possa refletir sobre a desigualdade entre homens e mulheres na sociedade brasileira para que um olhar mais atento para a escola possa captar as várias formas sutis pelas quais a ideologia ainda dominante no aparelho ideológico coletivo age sobre as representações de homens e de mulheres, se infiltram nos diversos instrumentos e nos processos educativos contribuindo para a continuidade da visão androcêntrica de mundo.

A invisibilidade aparente dos processos de reprodução da divisão sexual do social confirmam a escola como instituição que contribui para essa reprodução social que discrimina na base do sexo. A diferente inserção social de homens e mulheres na sociedade aprende-se também na escola e a invisibilidade acerca dessa questão contribui para que a escola continue reforçando e reproduzindo a desigualdade e a discriminação. Se não formarmos profissionais, mulheres e homens, sensíveis às temáticas aqui discutidas, não conseguiremos mudanças nas práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BRABO, T. S. A .M. Educação, gênero e cidadania: políticas e práticas educacionais. In: BRABO, T. S. A .M. (Org.). *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*. São Paulo: Ícone, 2009. p. 259-272

_____. *Cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone, 2005.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

_____. *Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 05 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: SEF, 1997.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 93-110

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do liberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KUENZER, A. Z. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, M. A., FERREIRA, N. S. C. *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas: Papirus, 2002. p. 47-78

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia ? In: PIMENTA, S. G. (coord.) *Pedagogia, ciência da educação ?* São Paulo: Cortez, 2011. P. 107-134

OLIVEIRA, I. B. (org.). *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

ROSSIAU, J; SHERER-WARREN, I. *A democratização inacabável: as memórias do futuro*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-38

SÃO PAULO. (ESTADO). SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Debate - Mulher e educação: o papel da mulher na sociedade*. São Paulo: SEE-ATPCE, 1987.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Proposta Pedagógica para a Educação Fundamental*, 1992.

SILVA JUNIOR, C. A. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

ZENAIDE, M. N. T. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. In: SILVA, A, M. M.; TAVARES, C. (Org.). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 64-83

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ANA CAROLINA GALVÃO MARSIGLIA

Pedagoga formada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, Bauru), doutora em Educação Escolar pela mesma universidade (*campus* de Araraquara), docente do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É líder do grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”, membro do Núcleo de Educação Infantil (NEDI-UFES), do Núcleo de Estudos sobre o Trabalho (NET-UFES) e do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”. Em 2011 publicou o livro “A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental” e organizou a coletânea “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos”, ambos pela editora Autores Associados. Em 2012, organizou com Eraldo Leme Batista, pela mesma editora, o livro “Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora”. E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com

ANA PAULA CORDEIRO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente do Departamento de Didática da FFC- UNESP Campus de Marília; Membro do grupo de Pesquisa GP- Forme- Formação de Professores. Atua na linha de pesquisa: “Educação Infantil e Formação de Professores”. Coordenadora dos Projetos LUDIBUS- o ônibus da Alegria” e das “Oficinas de Teatro da UNATI-UNESP de Marília”. E-mail: napacord@uol.com.br

BRUNO PUZZI

Professor titular aposentado da UFSCar e professor titular do PPGE/UNIMEP. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa “Teoria Crítica e Educação” e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, nível 1B. Publicou vários artigos, livros e capítulos de livros, com destaque para “Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt” (Organizador), “Adorno: o poder educativo do pensamento crítico” (em parceria com Antônio Zuin e Newton Ramos-de-Oliveira), “Dialética Negativa, Estética e Educação” (Organizador) e “Teoria Crítica

e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa” (Organizador). Suas temáticas atuais de Pesquisa: “Teoria Crítica e Educação”; “Novas Tecnologias e Educação” e “Estética e Educação”. E-mail: bpucci@unimep.br

CELESTINO ALVES DA SILVA JUNIOR

Professor Titular (aposentado) do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Unesp. Foi Chefe do Departamento, professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, campus de Marília. Foi também Professor Associado do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Feusp e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. Autor, entre outras obras, de *A Escola Pública como Local de Trabalho* (Ed. Cortez). E-mail: celestino.silva@uol.com.br

CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO

Graduação em Fonoaudiologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC/Campus de Marília da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Mestrado e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP. Coordenadora do Projeto de Implantação do Centro de Formação, Extensão e Pesquisa em Inclusão – CEFPEPI. Docente do Departamento de Educação Especial da FFC/UNESP/Campus de Marília junto ao Curso de Pedagogia da FFC/UNESP. Atua, principalmente, com os seguintes temas: Fonoaudiologia Educacional; linguagem escrita; interdisciplinariedade saúde-educação; Educação Inclusiva; Educação Especial. Possui experiência como Professora Pesquisadora em Formação Continuada para Formação de professores em Educação Especial e em Atendimento Educacional Especializado, na modalidade de Educação a Distância (Convênio SEESP/MEC). Membro do grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”/CNPq. Possui diversas publicações na área, com destaque para: GIROTO, C. R. M. ; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.) . *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. São Paulo: Cultura Acadêmica/FEU/UNESP e Oficina Universitária, 2012. v. 1. 238; e OLIVEIRA, A. A. S; OMOTE, S. ; GIROTO, C. R. M. (Org.) . *Inclusão Escolar: as Contribuições da Educação Especial*. Marília: Cultura Acadêmica Editorial, 2008. v. 01. 284pp. E-mail: claudia.mosca@marilia.unesp.br

CHRISTINE BARBOSA BETTY

Doutora em Educação pela UNIMEP. Professora do Centro de Ciências Humanas da UNIFOR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP- Guarulhos.

Participante de Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação – UNIMEP. E-mail: cbbetty@uol.com.br

CRISTIANE REGINA XAVIER FONSECA-JANES

Possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999), mestrado em Filosofia, área de concentração Filosofia da Mente e Ciência Cognitiva, pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília (2003) e doutorado em Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial no Brasil, pela mesma universidade (2010). Pós-doutoranda pelo grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” (atual). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa em educação especial, educação, formação de educadores, educação especial, estudos sobre educação inclusiva, formação de conceitos e filosofia. Possui publicação: em periódicos, FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier. A percepção dos estudantes do curso de pedagogia sobre educação inclusiva. Revista FAEEBA, v. 16, p. 89-96, 2007; em capítulos de livros, FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier. Análise comparativa da percepção dos estudantes do curso de pedagogia sobre a educação inclusiva. In: Maria Cristina Marquezine; Educardo Manzini; Rosângela Marques Busto; Eliza Dieko Oshiro Tanaka; Dirce Shizuko Fujisawa. (Org.). Re’ discutindo a inclusão. 1 ed. Londrina: ABPEE, 2009, v. 4, p. 67-77 e FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier . Educação Inclusiva: a visão de futuros profissionais da educação. In: Eduardo José Manzini. (Org.). Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam. 1 ed. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007, v. 1, p. 101-112 e trabalhos completos em anais de congressos e simpósios. E-mail: crisrefonseca@itelefonica.com.br ; crisrefonseca@fundec.edu.br)

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Doutor em Filosofia e História da Educação pela PUCSP, com Pós-Doutorado pela Universidad de Valladolid, Espanha. Professor Titular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Coordenador do Grupo de Pesquisa/CNPq Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Atua na linha de pesquisa Teoria Histórico-Cultural, desenvolvendo estudos integrados sobre teoria da educação, didática, organização e gestão da escola e objetivos e funcionamento da escola pública. E-mail: libaneojc@uol.com.br

LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA

Doutora pelo Instituto de Psicologia USP tendo cursado parte do doutorado na Universidade de Genebra, Suíça. Pós doutorado em andamento pela Universidade do Minho (Portugal). Membro do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Unicamp e do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da Unesp. Autora dos livros “A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola”; “A formação da personalidade ética” e do livro “Perspectiva ética e generosidade” pela Editora Mercado de Letras. Autora também do livro “Quando a escola é democrática – Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola” juntamente com Telma Vinha e organizadora da coleção “Cenas do cotidiano escolar” e da coleção “Desconstruindo a violência na escola” pela mesma editora. Autora dos livros de Literatura Infantil da coleção “Falando de sentimentos” e da Coleção “Pode ou não pode ? pela Editora Adonis. Pela editora do Brasil organizou em coautoria o livro “É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral”. E-mail: lrpaulino@uol.com.br

MARA YÁSKARA NOGUEIRA PAIVA CARDOSO

Docente do ensino superior. Doutoranda em Educação com pesquisa sobre a formação docente para a tutoria a distância. Mestre em Educação, Administração e Comunicação. MBA em Gestão Estratégica e Universitária. Especializações em Educação a Distância, Educação Especial e Análise de Sistemas. Consultora ad hoc MEC/INEP. Conselheira de Qualidade da ABED. Vivência profissional acadêmica e artigos, capítulos de livros e trabalhos publicados sobre educação a distância, no uso da tecnologia na educação, e na tecnologia na educação especial. E-mail: marayaskara@uol.com.br

MARIA SOCORRO LUCENA LIMA

Graduada em Letras (1971) e em Pedagogia (1978) pela Universidade Regional do Cariri - URCA, mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC (1995), doutora em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Universidade de São Paulo - USP (2001) com Pós-doutorado em Educação junto ao departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada pela Universidade de São Paulo (USP-2007), com estágio na Universidade do Minho- Portugal. Pertence ao Mestrado Acadêmico em Educação como professora e pesquisadora e leciona Didática Geral nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, Música e Filosofia da UECE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática e Estágio, atuando e publicando principalmente no campo do Estágio

curricular Supervisionado, trabalho docente, práticas escolares, docência no ensino superior e formação continuada. Atualmente, coordena a linha de Pesquisa: Docência no Ensino Superior e na Educação Básica, é líder do GEPEFE - Fortaleza e professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: socorro_lucena@uol.com.br

MARISTELA ANGOTTI

Prof^a Dr^a do Departamento de Didática /FCL/UNESP/Araraquara Pós-Doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela/Espanha, Didática/Formação de Professores. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos Pedagogia pela antigo ILCSE, hoje Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados- GPEI que agrega ainda o Grupo de Estudos em Educação Infantil- GEEI e o projeto de extensão Escola Livre para Educadores Profissionais e Leigos. Autora, co-autora e organizadora de várias publicações. E-mail: maristela_angotti@hotmail.com

ROSIMAR BORTOLINI POKER

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Campus de Marília/SP. Mestrado e Doutorado em Educação pela FFC/UNESP/Campus de Marília/SP. Docente da FFC/UNESP/Campus de Marília/SP. Membro do grupo de pesquisa “Grupo de Estudos de Epistemologia genética e Educação” - GEPEGE, cadastrado no CNP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, Educação Especial, formação de professores, ensino e aprendizagem do aluno com surdez e organização de sistemas educacionais inclusivos. Possui diversas publicações na área, com destaque para: GIROTO, C. R. M. ; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.) . As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. São Paulo: Cultura Acadêmica/FEU/UNESP e Oficina Universitária, 2012. v. 1. 238. E-mail: poker@marilia.unesp.br

SELMA GARRIDO PIMENTA

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1965), mestrado em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979) e doutorado em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985). Atualmente é Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE - USP. Coordena (em parceria) o GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador

desde 1989, junto ao programa de Pós Graduação em Educação - FEUSP. Foi coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação na FE-USP (1997/99) e Diretora da FE-USP (2002 - 2005). Foi Pró Reitora de Graduação da USP (2006 - 2009). Atuou como Membro do Comitê de Avaliação da área de Educação junto à CAPES (2001-2003). É Membro do GT Didática da ANPEd - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, do qual foi coordenadora (1996 - 1999) e representou-o como Membro do Comitê Científico da ANPEd (por quatro anos). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, didática, pedagogia e pesquisa educacional. As pesquisas mais recentes são no campo da Pedagogia Universitária e Docência no Ensino Superior. É Pesquisador 1 A CNPq. E-mail: sgpiment@usp.br

SIMONE GHEDINI COSTA MILANES

Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Ciências Biológicas (Genética) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002). Docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Campus de Marília/SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, e atua, principalmente, nos seguintes temas: educação inclusiva; Educação Especial; necessidades educacionais especiais; deficiências auditiva e intelectual. Tem experiência no Ensino à Distância na formação continuada de professores no ensino de LIBRAS e no Atendimento Educacional Especializado. E-mail: sig@marilia.unesp.br

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2003) com Pós-Doutorado em Educação pelas Universidades do Minho, Portugal (2007) e Universidade de Valência, Espanha (2012), mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (1997). Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar- Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Campus de Marília, membro e Coordenadora do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, membro do Comitê Gestor do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP e do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia. Autora dos livros: Cidadania da Mulher Professora (São Paulo: Icone, 2005) e Gênero e Poder Local (São Paulo: Icone, 2008). E-mail: tamb@marilia.unesp.br

TELMA VINHA

Pedagoga, doutora em educação na área de psicologia, desenvolvimento humano e educação pela Faculdade de Educação da Unicamp e professora do departamento de psicologia educacional desta mesma instituição. Realiza pesquisas na área das relações interpessoais e o desenvolvimento moral, sendo membro do Laboratório de Psicologia Genética da Unicamp e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral da Unesp. Organizadora da coleção “Educação e psicologia em debate” e autora do livro “O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista”, ambos pela editora Mercado de Letras. Pela mesma editora e em parceria com Luciene Tognetta publicou o livro “Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática de regras e assembleias na escola”, organiza uma coleção “Desconstruindo a violência na escola: Os meus, os seus e os nossos bagunceiros” e um livro “Conflitos na instituição educativa. Perigo ou oportunidade?”. Pela editora do Brasil organizou em coautoria o livro “É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral”. E-mail: telmavinha@uol.com.br

VANDEÍ PINTO DA SILVA

Licenciado em Filosofia pela UNISAL. Especialista em Metodologia do Ensino de 1º Grau, Mestre e Doutor em Educação pela UNESP. Docente vinculado ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, onde exerceu chefia departamental e coordenou o Curso de Pedagogia. Pesquisa sobre o ensino de filosofia no ensino básico, com ênfase em ensino e aprendizagem e filosofia da educação. É membro do Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas - NEPP da UNESP. e-mail: vandeips@marilia.unesp.br

SOBRE O LIVRO

Formato	16X23cm
Tipologia	Adobe Garamond Pro
Papel	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento	Grampeado e colado
Tiragem	300
Catálogo	Telma Jaqueline Dias Silveira
Normalização	André Sávio Craveiro Bueno
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos
Produção gráfica	Giancarlo Malheiro Silva

2012

Impressão e acabamento

Gráfica Campus
(14) 3402-1333

Formação da Pedagoga e do Pedagogo pressupostos e perspectivas

As questões referentes ao campo de estudo da Pedagogia, da identidade profissional do Pedagogo e da Pedagoga, do sistema de formação inicial, estão em debate há mais de vinte anos, entretanto, muitas incertezas continuam. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, outros desafios são colocados para a formação destes/as profissionais.

ISBN 978-85-7983-258-1



9 788579 832581