



Escolas e Professores de Educação Básica *Diferentes Perspectivas*



Neusa Banhara Ambrosetti
Roseli Albino dos Santos

**Neusa Banhara Ambrosetti
Roseli Albino dos Santos
ORGS.**

**ESCOLAS E PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO BÁSICA**
diferentes perspectivas



edUNITAU
EDITORA DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Taubaté, 2018

EXPEDIENTE

Administração Superior

| Reitora: Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes
| Vice-reitor: Prof. Dr. Jean Soldi Esteves
| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa

edUNITAU

| Diretor-Presidente: Profa. Dra. Nara Lucia Perondi Fortes

Conselho Editorial

| Presidente: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa
| Diretor Editorial: Prof. Dr. João Rangel Marcelo

Projeto Gráfico

| Diagramação: Karina Rezende Dias - ACOM
| Capa: Guilherme Morgado – ACOM

Revisão

| Prof. Ms. Johel Abdallah

Impressão

| Eletrônica (e-book)

Colaboração

| Francisco de Camargo Motta (Estagiário PPGEDH)
| Márcia Maria de Moura Ribeiro – SIBi
| Cristina Brito de Souza – SIBi
| Maria Aparecida Lemos de Souza – SIBi

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI

E747 Escolas e professores de educação básica : diferentes perspectivas [recurso eletrônico] / organizado por Neusa Banhara Ambrosetti , Roseli Albino dos Santos. Dados eletrônicos – Taubaté: EdUnitau, 2018.
200 p.

Modo de acesso: Internet
ISBN 978-85-9561-074-3 (on-line)

1. Formação docente. 2. Profissionais da educação. 3. Educação básica. 4. Organização do espaço escolar. I. Ambrosetti, Neusa Banhara (org.). II. Santos, Roseli Albino dos (org.). III. Título.

CDD - 370.71

Ficha catalográfica pela Bibliotecária Ana Beatriz Ramos - CRB-8/6318

Índice para Catálogo sistemático

Formação docente - 370.71
Profissionais da educação - 371.3
Educação básica - 370
Organização do espaço escolar - 370.71

Copyright © by Editora da UNITAU, 2018

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

COORDENADORA GERAL

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

COORDENADORA ADJUNTA

Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos

ORGANIZAÇÃO

Profa. Dra. Leticia Maria P. Costa

PRODUÇÃO EDITORIAL

COMITÊ EDITORIAL

Carlos Alberto Máximo Pimenta

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ

Carlos Antonio Giovinazzo

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Cidoval Moraes de Sousa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Clarilza Prado de Souza

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Gladis Camarini

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

José Rogério Lopes

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Roberto Tadeu Iaochite

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

ÍNDICE

Parte I

FORMAÇÃO, CARREIRA E TRABALHO DOCENTE

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR 18

JOARA APARECIDA RIBEIRO SCHRAN GIL E MARIANA ARANHA DE SOUZA

A IMPORTÂNCIA DA AUTORREFLEXÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA 29

VANESSA GODOY LOPES DA SILVA E SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO

TORNAR-SE PROFESSOR: DESAFIOS DO INGRESSO PROFISSIONAL 42

NEUSA BANHARA AMBROSETTI E GLÓRIA SOUZA DE ALMEIDA

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: DIFICULDADES E SUGESTÕES 58

JOSEANE AMÂNCIO PINTO E ANA MARIA GIMENES CORRÊA CALIL

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO PELA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DE VIDA 76

LEDA HELENA GALVÃO DE OLIVEIRA FARIAS E VIRGINIA MARA PRÓSPERO DA CUNHA

O OLHAR DOS PROFESSORES INICIANTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A INSERÇÃO PROFISSIONAL 90

ANDREIA DIAS PIRES FERREIRA E MARIANA ARANHA DE SOUZA

Parte II

O ESPAÇO ESCOLAR: DIVERSIDADE E COMPLEXIDADE

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO SURDO E A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL I 105

LUCIANA DE OLIVEIRA ROCHA MAGALHÃES, SUELENE REGINA DONOLA MENDONÇA E ROSELI ALBINO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITOS E DISCUSSÕES 121

ACÁCIO ALVES DE OLIVEIRA E MARIA AUXILIADORA ÁVILA DOS SANTOS SÁ

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO POR DOCENTES E MÃES DE ALUNOS 139

EDNA MARIA QUERIDO DE OLIVEIRA CHAMON E CÉLIA GOMEZ SARDINHA DA SILVA

REPENSANDO O PARADIGMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA “URBANOCÊNTRICO” A PARTIR DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 156

EDNA MARIA QUERIDO DE OLIVEIRA CHAMON E SHIRLEY ROSANE APARECIDA FERNANDES MONTEIRO

A CONSTRUÇÃO DO SUCESSO DA ESCOLA 176

CARLA RIZZI ANTUNES DA SILVA BAFINI, MARIA TERESA DE MOURA RIBEIRO E NEUSA BANHARA AMBROSETTI

PREFÁCIO

Refletir e comentar textos de colegas pesquisadores não é tarefa fácil. Exige-nos discernimento para saber lidar com a diversidade teórico-metodológica, sem abandonar o rigor.

Neste acaso, termino a leitura dos capítulos que compõem este livro, com a sensação de que o esforço realizado valeu a pena. Não tenho dúvidas de que a produção de conhecimento e o chamamento à reflexão que ele nos oferece são instigadores de sua leitura, que carrega contribuição importante para aqueles que têm a educação como foco de preocupação e motivo para a pesquisa.

Trata-se de uma coletânea de artigos que se articulam em torno de duas grandes temáticas oportunas e de extrema importância para todos aqueles que se dedicam ao estudo da formação de professores e das questões vividas no cotidiano de suas práticas, como algo a ser discutido e, sem dúvida, qualificado.

Ambas as temáticas apresentam aspectos importantes que, em sua diversidade, encontram-se estreitamente articulados. A discussão sobre a formação de professores, suas carreiras e o desenvolvimento de seu trabalho constitui e é constituída pelos processos educacionais que na escola ocorrem. Tal articulação revela-se claramente ao leitor quando este se apropria da totalidade dos capítulos.

Com isso, expresso um entendimento de que a diversidade e a complexidade vividas na escola têm que ser foco de atenção e compreensão do professor, que, iluminado por uma formação para a práxis, desenvolverá sua carreira e as práticas pedagógicas de modo coerente e comprometido.

Podemos presenciar, nos capítulos propostos, o respeito e o compromisso social com a atividade docente, com destaque para a importância do papel das Secretarias de Educação, os desdobramentos em políticas públicas, o necessário resgate das condições históricas da formação – para que elas sejam compreendidas em sua concretude –, a necessidade de uma formação do professor, tanto inicial como continuada e crítica, além de uma discussão sobre temas pertinentes à realidade escolar, que implicam reflexão e criticidade.

O capítulo 1, *A formação de professores alfabetizadores a partir de uma perspectiva interdisciplinar*, de Joara Aparecida Ribeiro Schran Gil e Mariana Aranha de Souza, coloca em evidência uma proposta de formação de professores a partir da perspectiva interdisciplinar. E o que significa “formação na perspectiva interdisciplinar”? Para explicar, as autoras partem da compreensão do processo formativo integrado ao cotidiano escolar, compreendendo a docência como sendo constituída por diversas e complexas mediações que necessitam ser consideradas, expressas e exploradas quando se pretende qualificar o processo de ensino e aprendizagem. As autoras defendem que essa maneira de entender a formação docente contribui para que professores repensem, de modo aprofundado, suas práticas pedagógicas e a função social da escola, avançando no modo como aprendem e ensinam, podendo, assim, assumir uma postura profissional no exercício da docência. O desafio que as autoras lançam centra-se na tentativa de se considerar a tríade conhecimento, prática e formação docente como necessária para alcançar a tão almejada

qualidade da educação. A pergunta é: como superar tal desafio no cotidiano da escola?

O capítulo 2, *A importância da autorreflexão na formação continuada*, de autoria de Vanessa Godoy Lopes da Silva e Suzana Lopes Salgado Ribeiro, tem como foco duas questões extremamente relevantes, cuja articulação propicia avanços na formação de professores, ou seja, a reflexão no processo de formação continuada. Nos dias atuais, em que presenciamos certa banalização da importância que deve ser atribuída à reflexão sobre a prática, as autoras estabelecem um diálogo bastante frutífero e crítico com vários autores que lidam com o tema, de modo a explicitar e discutir, consistente e profundamente, as questões propostas. Como afirmam elas, em uma sociedade que se movimenta ininterruptamente, não se pode abandonar a ideia de que a formação de professores também deve acompanhar esse movimento. Sendo assim, a reflexão na formação continuada do professor é apresentada como essencial, pois é a forma de se construir uma verdadeira práxis nas relações educativas.

No capítulo 3, *Tornar-se professor: desafios do ingresso profissional*, Neusa Banhara Ambrosetti e Glória Souza de Almeida apresentam-nos uma rica reflexão, assentada em sólida base teórica, sobre as dificuldades e as possibilidades enfrentadas por professores iniciantes em seu ingresso profissional, analisando os elementos que interferem nesse processo, favorecendo-o ou dificultando-o. As discussões partem de uma pesquisa que focaliza o momento do ingresso profissional, na qual foram investigados os desafios enfrentados por 11 professores iniciantes, docentes de diferentes disciplinas do Ensino Fundamental II. A investigação foi desenvolvida no âmbito dos métodos qualitativos e utilizou a técnica de grupos de discussão como fonte principal para a coleta de dados. A partir de reflexões e teorizações, as autoras indicam que esse período é particularmente sensível na trajetória profissional, em que os docentes iniciantes estão suscetíveis em relação às suas práticas pedagógicas, ao ambiente de trabalho desconhecido e ao cenário de dificuldades, agravado pelas condições de isolamento do trabalho docente. Evidenciam, também, a necessidade de atenção dos sistemas de ensino a esse período fundamental na carreira docente, com a adoção de políticas públicas de inserção dos professores iniciantes, evitando o abandono da carreira e contribuindo para manter bons profissionais na docência.

O capítulo 4, *O início da carreira docente: dificuldades e sugestões*, de Joseane Pinto e Ana Maria Calil, também vai centrar sua atenção nos professores iniciantes, destacando, porém, as dificuldades, os desafios, a inserção e as necessidades das professoras iniciantes de uma Rede Municipal de Ensino, e apresentando sugestões de enfrentamento. Dentre as dificuldades citadas, focalizam-se a falta de preparo na faculdade – que resulta em dificuldade para relacionar teoria e prática e para dominar o conteúdo e a classe – e algumas situações geradoras do que, convencionalmente, denominou-se indisciplina. Nas considerações finais, as autoras apresentam uma reflexão importante na direção de que as professoras, apesar de se sentirem abandonadas, têm consciência de que a “SME deve ser a responsável por oportunizar esse suporte aos professores iniciantes”. Resgatam, ainda, as contribuições de Nóvoa, ao destacar os cuidados que devem

ser dispendidos aos professores iniciantes como um dos grandes desafios da profissão docente.

No capítulo 5, *Formação e desenvolvimento do professor mediador escolar e comunitário pela perspectiva da história de vida*, Leda Helena Galvão de Oliveira Farias e Virginia Mara Próspero da Cunha trazem uma síntese da pesquisa que teve como objetivo compreender as características pessoais e profissionais valorizadas na prática, assim como as contribuições das vivências pessoais e da formação inicial e continuada no desenvolvimento profissional e na atuação do professor mediador escolar e comunitário (PMEC). As autoras produziram os dados numa perspectiva sócio-histórica, a partir de entrevistas e questionários, investigando, por meio da história de vida dos sujeitos, os motivos de sua vinculação à função de PMEC, bem como os aspectos de seu processo de formação. Como resultado, é apresentado o perfil desse profissional e as reverberações da formação inicial e continuada consideradas positivas para a constituição de sua função. A formação do PMEC é reconhecida como positiva e a análise apresentada aponta a possibilidade do desenvolvimento profissional desse professor.

O capítulo 6, *O olhar dos professores iniciantes da educação infantil sobre a inserção profissional*, é de autoria de Andreia Dias Pires Ferreira e Mariana Aranha de Souza e traz aspectos importantes e ainda insuficientemente discutidos, que são as contradições, os dilemas e as angústias que surgem no processo de inserção do professor iniciante. As informações trabalhadas foram obtidas por meio de grupos de discussão com os sujeitos. Fundamentadas em autores que têm pesquisado tal temática, as autoras apresentam uma importante discussão, na qual explicitam elementos essenciais para a compreensão desse período da docência. Ao longo do capítulo, evidenciam quanto os anos iniciais de exercício da profissão são cognitivamente e afetivamente importantes para a construção da atividade docente. Destacam, também, os desafios enfrentados pelos professores para a pretendida inserção, discutindo-os. Se, em alguns momentos, a discussão corrobora pesquisas já realizadas, em outros, traz novas reflexões. Destacam, ainda, a complexidade das compreensões afetivamente constituídas sobre tal temática. Como afirmam as autoras, as professoras, apesar de demonstrarem “sentimentos de incertezas e de dúvida, ao mesmo tempo, referem sentimentos de pertença e satisfação por atuarem na Educação Infantil na Rede de Ensino Municipal”.

O capítulo 7, *A formação da identidade do aluno surdo e a contribuição do professor no ensino fundamental I*, de Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, Suelene Regina Donola Mendonça e Roseli Albino dos Santos, está baseado na pesquisa de mestrado *Construção de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I: a voz do professor* (Magalhães, 2016). O artigo tem a proposta de discutir a formação da identidade do aluno surdo, evidenciando, ao longo do texto, a coerência do título apresentado, posto que a discussão realizada revela-se uma importante contribuição para que o professor de Ensino Fundamental I lide, de modo mais qualificado, com a criança surda. Na revisão de literatura realizada, as autoras destacam que foi somente a partir de 1960 que se retornou aos estudos sobre a língua de sinais, ressaltando os malefícios gerados no “desenvol-

vimento linguístico, cognitivo e principalmente social dos surdos”, o que justifica plenamente a pesquisa em tela. A análise apresentada das falas dos professores é contributiva ao tema da formação da identidade dos alunos, com destaque para a relevância do aprendizado da língua brasileira de sinais (Libras). Tal aprendizado revelou-se mobilizador da classe, gerando situações de problematização da questão da surdez e da importância do trabalho conjunto e crítico, de alunos e professores.

No capítulo 8, *Educação rural e educação do campo: conceitos e discussões*, Acácio Alves de Oliveira e Maria Auxiliadora dos Santos Sá apresentam os processos históricos de organização das escolas rurais, a partir das reflexões realizadas por estudiosos sobre a escola rural e o ideário da escola do campo. Os autores distinguem os conceitos educação rural e educação de campo numa perspectiva crítica, apontando, à luz da legislação brasileira, o caráter histórico da constituição em processo do conceito de educação do campo. Apresentam um panorama da educação rural (do campo) do Estado de São Paulo e concluem que a educação no meio rural ainda é uma ampliação da educação urbana, que se expande para fora das cidades, sem nenhum esforço de adaptação à realidade camponesa. Os autores consideram a necessidade de estabelecer novas discussões sobre o papel da educação no contexto das lutas sociais e culturais de todos os trabalhadores do campo, sejam eles quilombolas, indígenas, assalariados e camponeses, resgatando o conceito histórico deste último.

O capítulo 9, *As representações sociais da educação infantil no/do campo por docentes e mães de alunos*, de autoria de Edna Maria Querido de Oliveira Chamon e Célia Gomez Sardinha da Silva, refere-se a uma pesquisa que teve como objetivo compreender a questão da qualidade de ensino da Educação Infantil e foi pautada na Teoria das Representações Sociais. Tendo como foco o espaço escolar e as interações sociais ali desenvolvidas, as autoras oferecem ao leitor uma interessante retomada histórica da Educação Infantil, assim como uma ampla revisão de literatura sobre o tema. Evidenciam, ao longo do texto, que a qualidade na Educação Infantil é constituída por vários fatores, como a concepção que se tem da infância, da cultura, das maneiras de educar e cuidar, dentre outros. Nas considerações finais, as autoras apresentam possíveis desdobramentos que permitiriam o aprofundamento das discussões sobre esses temas, como forma de propiciar possíveis transformações nas formas de acontecer a Educação Infantil.

O capítulo 10, *Repensando o paradigma de educação física “urbanocêntrico” a partir da teoria das representações sociais*, de Edna Maria Querido de Oliveira Chamon e Shirley Rosane Aparecida Fernandes Monteiro, apresenta e discute as representações de professores licenciados e polivalentes com relação às diferenças entre rural e urbano e de como tais diferenças justificam suas práticas pedagógicas. A motivação central do estudo localiza-se na constatação de que a Educação Física, inserida na matriz curricular das escolas rurais, embora seja obrigatória no currículo da educação básica, quando sob responsabilidade de professores polivalentes, é substituída por aulas de outras disciplinas consideradas mais importantes. Além disso, as autoras revelam a

escassez de pesquisas sobre o tema, tanto pelos órgãos governamentais quanto pelos estudiosos. Para a realização do estudo, destacam a necessidade de uma análise que vá além da aparência, da mera descrição, de modo a contribuir para a produção de conhecimentos que possam ser expandidos, compartilhados, iluminando outras realidades de pesquisa. Dentre as principais considerações finais, destacam que “os professores buscam igualdade, justamente por entenderem que o modelo de educação urbano é melhor e que, portanto, deve ser copiado”. Outra conclusão importante apresentada pelas autoras é que os professores não entendem que o “projeto educativo de cada escola deve ser construído com a participação da comunidade, visto que os alunos não são educados apenas na escola”.

Por fim, o capítulo 11, *A construção do sucesso na escola*, de Carla Rizzi Antunes da Silva Bafini, Maria Teresa de Moura Ribeiro e Neusa Banhara Ambrosetti, apresenta os resultados de uma pesquisa que, diferentemente de muitas outras, buscou a compreensão do fracasso escolar tratando da escola de sucesso. Desse modo, as autoras buscaram entender como as escolas bem sucedidas se constituem, quais fatores forjam esse tipo de escola e o que se entende por sucesso. A análise feita é bastante completa e evidencia a clareza de que a constituição da escola de sucesso deve ser vista como um processo a ser construído, que não se dá, portanto, de modo isolado, mas sim considerando as condições que produzem essa escola, destacando a relevância das condições internas e externas a ela e a articulação de tais condições. Alguns elementos destacam-se como constitutivos desse sucesso, dentre os quais a ênfase no ensino-aprendizagem, além de outros fatores presentes no cotidiano escolar. As autoras apontam também a dificuldade de a escola, tanto a pública como a particular, manter-se nessa condição de bem sucedida.

Concluo afirmando que o presente livro constitui uma excelente contribuição para o processo de formação dos professores. Espero que sua leitura produza interessantes reflexões, aprendizados e perguntas.

Wanda Maria Junqueira Aguiar

Parte I

**FORMAÇÃO, CARREIRA
E TRABALHO DOCENTE**

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Joara Aparecida Ribeiro Schran Gil

Mariana Aranha de Souza

Introdução

Neste trabalho, procurou-se evidenciar uma vertente da pesquisa intitulada “Alfabetização: desafio interdisciplinar para o ensino de leitura e escrita do ponto de vista das professoras alfabetizadoras”. Objetivou-se compreender, dentre outros aspectos, as representações que professores alfabetizadores têm de seu processo formativo no contexto da alfabetização. De igual forma, pretendeu-se discutir alfabetização e letramento a partir da perspectiva da formação interdisciplinar de professores.

É difícil compreender que um estudante passe por cinco anos na escola e não aprenda a ler e escrever ou interpretar um simples bilhete. O trabalho com esse aluno requer uma relação de afinidades. É preciso trabalhar com o que ele aprecia, descobrir o que sabe fazer bem, para recuperar sua autoimagem com ações afirmativas que o estimulem a querer aprender. Certamente esse resgate não é fácil. Exige horas de dedicação em pesquisa por atividades que despertem nele o interesse por aprender. O estudante em defasagem fica desmotivado e desacreditado, precisa redescobrir que sabe, que pode, que tem direito a aprender.

Parte-se do pressuposto de que a leitura como prática social é sempre um meio, nunca um fim, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999) e Weisz (2004). Ler é buscar respostas a um objetivo, a uma necessidade pessoal, a um desejo, a um saber fazer e refazer presentes no cotidiano de crianças, jovens e adultos.

Acredita-se na importância de se compreender a complexidade que envolve os saberes docentes, segundo Tardif (2011), por meio da formação interdisciplinar de professores, como postulam Tardif e Lessard (2011) e Fazenda (2013).

Nesse sentido, procurou-se ouvir, por meio de entrevista semiestruturada, quinze professoras alfabetizadoras que atuam em uma rede municipal de ensino da região do vale do Paraíba paulista, sobre desafios e articulações percebidas entre a formação docente e a prática cotidiana, sobretudo quanto à experiência inicial em salas de alfabetização.

Alfabetização e Letramento: uma complementaridade necessária

Para Soares (2004), confundem-se, no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento. A autora afirma que, até o Censo de 1940, alfabetizado era o sujeito com capacidade de escrever o próprio nome. A partir do Censo de 1950, até os dias de hoje, compreende-se como alfabete-

tizado aquele que consegue escrever um bilhete simples. No entanto, os resultados aparecem pelo critério de anos de escolarização, uma vez que se entende que, na medida em que o sujeito avança na escolarização, ele também avança na aprendizagem da leitura e da escrita.

Para a autora, o processo histórico das concepções acerca da alfabetização permitiu que o paradigma behaviorista, que imperava nas décadas de 1960 e 1970, fosse substituído por um paradigma cognitivista. A partir da década de 1990, esse paradigma vem a ser substituído por um modelo sociocultural, difundido com o construtivismo, principalmente com base nas pesquisas de Ferreiro (2009). Foi somente a partir desta última perspectiva que a concepção do processo de construção da representação da língua escrita passou a desconsiderar os estímulos externos como únicos e passou a ver a criança como sujeito ativo do processo ensino e aprendizagem.

Soares (2004) recorda, ainda, que a criança “pronta ou madura” era pré-requisito para ser alfabetizada. Hoje, afirma-se que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto do conhecimento – a língua escrita – e a interação com os usos nas práticas sociais. As deficiências ou disfunções passam a ser vistas como parte desse processo de construção do conhecimento e, por isso, são denominados “erros construtivos”.

A autora acredita que alfabetização é um processo que se inicia antes da vinda da criança para a escola, em sua vivência social, e que não se esgota. Embora exista certa polêmica quanto ao uso de um termo e outro, há o consenso de que Alfabetização e Letramento são processos interdependentes:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança no mundo da escrita ocorre por esses dois processos: pela aquisição convencional do sistema escrita, a alfabetização, ou pelo desenvolvimento de habilidades do uso de atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2005, p. 14).

Acredita-se que a alfabetização sempre ocorre num contexto de cultura escrita, no qual o ser humano deve ser percebido em sua integridade. Esse resgate ao direito de se alfabetizar deve ser alvo de reflexão. Assim, a escola precisa capacitar-se para oferecer um ensino de qualidade, para que todas as crianças tenham um espaço de ensino e aprendizado real, que as valorize como pessoas. Esse conceito, também evidenciado pela autora, trata do resgate histórico da discriminação e da desigualdade social que atingem as crianças que permanecem fora da escola. Discutir essa questão é fundamental para que a escola entenda sua responsabilidade e sua prioridade de oferecer ensino a todos.

Portanto, é necessário repensar a formação dos professores, para que compreendam os processos que envolvem a alfabetização e o letramento, as práticas de leitura e escrita e a atitude diante dos grupos de alunos com os quais trabalham.

Formação interdisciplinar de professores

Os primeiros anos de atuação são decisivos para estabelecer uma rotina de trabalho que estruture a vida profissional e possibilite ao professor desenvolver habilidades que o levem ao sucesso e permanência em sala de aula. Huberman (2000) indica que a aprendizagem inicial do ofício docente está ligada à sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, a chamada edificação de um saber experiencial que se transforma em certezas profissionais, em rotinas, em modelos de gestão da classe e tratamento da disciplina.

O autor acredita que, no momento em que o professor passa a atuar, seus conhecimentos anteriores, tais como as crenças, os valores, acertos e erros fundem-se em sua prática, conferindo-lhe competências e habilidades que o definem como um bom ou não tão bom professor. Huberman (2000) entende que os professores permanecem por muito tempo com suas concepções sobre o ensino semelhantes às de seu tempo de estudante, e que buscam solucionar seus entraves na profissão reproduzindo o que foi vivenciado por eles na fase escolar.

Atualmente, para dar conta da demanda do trabalho docente, aqui compreendido como uma rede de conexões complexas, o professor necessita ir além das questões acadêmicas. Precisa investir no desenvolvimento humano e tecnológico, gerir com qualidade o exercício da profissão, relacionar-se com os pais e alunos, ter atitudes e autonomia para colaborar com o aprendizado dos alunos. Em outras palavras, o ensino tornou-se uma exigência social, “[...] um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo” (TARDIF, LESSARD, 2011, p. 9).

As formações que ocorrem no próprio ambiente de trabalho do professor permitem que ele faça um movimento de olhar para a sua própria prática e refletir sobre ela, a partir de uma perspectiva teórica e contextual, como afirmam Tardif e Lessard (2011). Há dúvidas e conflitos que aparecem a cada dia, portanto há necessidade de se favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. Isso só é possível quando a formação é integrada ao cotidiano da escola, com garantia de ambiente adequado e de tempo para estudos individuais e coletivos. Nessa perspectiva, compreende-se que a docência e os saberes por ela construídos apresentam natureza interdisciplinar.

A natureza interdisciplinar é compreendida por Fazenda (2013) como uma lógica que considera o movimento existente entre as ciências, entre as disciplinas e entre o próprio conhecimento, numa perspectiva que está para além do conhecimento escolar:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do local onde se formam professores (FAZENDA, 2013, p. 17).

Nesse sentido, o diálogo é compreendido como uma categoria fundamental à ação interdisciplinar. Por meio dele, é possível compreender o discurso e o que é silenciado, ou seja, as

entrelinhas das diferentes mensagens.

A formação interdisciplinar de professores dialoga com a reflexão em relação às suas intervenções enquanto atua em sala de aula. Essas intervenções condizem com as competências necessárias para a realização do exercício da docência em virtude dos seus diferentes saberes, como afirma Tardif (2001):

Que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais [...] (TARDIF, 2011, p. 33).

Para Fazenda (2013), a formação interdisciplinar deve ser pensada em uma perspectiva que vá além dos saberes disciplinares, e se expressa na atitude em relação à prática pedagógica. Para a autora, o conceito compreende o fazer cotidiano, o pensamento e a reflexão sobre a prática e sobre o espaço escolar, considerando a busca do conhecimento como contribuição teórica em construção.

A atitude que adotamos frente às questões da interdisciplinaridade tem sido de respeito às práticas cotidianas dos professores, às suas rotinas. Porém esse respeito impede-nos a fazê-los acreditar e conhecer novos saberes, novas técnicas, novos procedimentos. Nosso trabalho parte do pressuposto que as práticas dos professores não se modificam a partir de imposições, mas exige um preparo especial no qual os mesmos sintam-se participantes comprometidos. Trabalhamos a partir da descoberta e valorização de quem são os professores, de como atuam, indicando caminhos alternativos para seus fazeres (FAZENDA, 1999, p. 158).

Fazenda (2013) afirma que o pensar interdisciplinar surge de uma proposição para a realização de um projeto que se deseja conhecer. A sala de aula passa a ser o espaço de interação e reflexão para a produção dos saberes: “A lógica que a interdisciplinaridade imprime é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade” (FAZENDA, 2001, p. 19). Segundo a autora, para buscar os sentidos é preciso o diálogo, o que exige ousadia e coragem para avançar e recuar em relação à superficialidade e aos comportamentos excludentes:

A questão da interdisciplinaridade e formação docente, em particular está intimamente ligada à problemática da intervenção educativa. O olhar interdisciplinar sustentado pela intervenção educativa nos convida, de fato, a questionar a prática profissional dentro de uma perspectiva multirreferencial (FAZENDA, 2014, p. 17).

Nesse sentido, pensar a interdisciplinaridade a partir da perspectiva da formação de professores exige compreender o espaço escolar, as relações e interações que ocorrem dentro da escola, pois expressam o sentido das vidas que nela habitam.

Percurso Metodológico

Neste trabalho, fruto de uma pesquisa de natureza qualitativa, foram ouvidas 15 professoras alfabetizadoras de um município do vale do Paraíba paulista, participantes do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, realizadas na própria escola em que as professoras lecionam. As participantes tiveram seus nomes preservados e recebem aqui outros nomes, escolhidos aleatoriamente.

Os dados foram analisados a partir de uma perspectiva qualitativa. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo.

Pelo fato de envolver seres humanos, na coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP - UNITAU), que a aprovou sob o número: CAAE 39320214.8.0000.5501.

Resultados e Discussão

Os dados apresentados na Figura 1 apontam que 14 professoras estão há mais de dez anos trabalhando em salas de alfabetização, apenas uma delas com mais de vinte anos alfabetizando, enquanto as outras 10 atuam há menos de dez anos como alfabetizadoras.

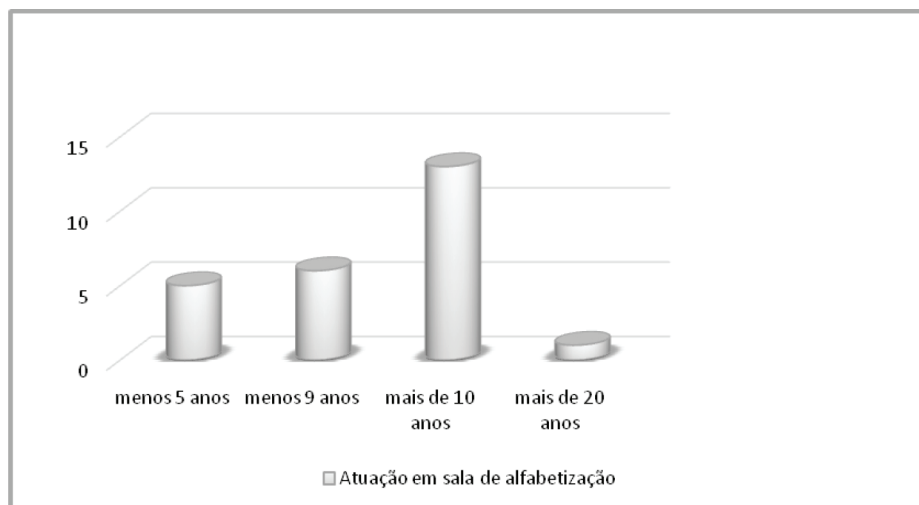


Figura 1: Tempo dos professores em salas de alfabetização

De maneira mais específica, as 15 (quinze) professoras entrevistadas deram mais detalhes quanto à sua formação e mencionaram as diversas experiências assumidas por elas nos primeiros anos de carreira. Foram citadas experiências com crianças deficientes nas turmas de EJA (Educa-

ção de Jovens e Adultos), na APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) e na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano.

Elas relatam a insegurança sentida nos primeiros anos de atuação em sala de aula, expondo suas incertezas sobre o que e como ensinar. Devido ao fato de serem mulheres, precisavam conciliar o trabalho profissional com os afazeres domésticos, a educação dos filhos e a jornada dupla de trabalho. Uma delas argumentou que cuidou dos filhos pequenos para depois prosseguir com os estudos. Os relatos das professoras podem ser observados nos excertos que seguem:

Eu cursei o magistério em 1993, quando eu me formei e vim a trabalhar com alunos de alfabetização, logo após formatura do magistério (Professora Claudete).

Fiz pedagogia e atuo na alfabetização por 5 anos (Professora Elisa).

Eu iniciei a carreira em 1993 e a primeira sala de aula foi na APAE, quando você sai do magistério nunca pensa que vai dar aula para crianças especiais (Professora Martha).

Minha formação profissional começou com a educação de jovens e adultos EJA; trabalhei na guarda mirim com reforço escola, com as presas femininas na cadeia, com creche e depois com a alfabetização maior tempo (Professora Tamires).

Essa realidade se aproxima do que Huberman (2000) aponta como as dificuldades enfrentadas no início da carreira docente. Nesse período, os professores enfrentam momentos que colocam sua docência “em cheque”, e o autor denomina esses momentos de “período de sobrevivência”. Aponta também que muitas vezes são atribuídas aos professores iniciantes as turmas mais difíceis. Assim, ainda inexperientes, eles são colocados em uma situação de extremo desconforto. Tal fato pode ser observado nas falas das professoras entrevistadas.

As professoras alfabetizadoras acreditam que o professor tem papel fundamental na condução do processo de alfabetização. Para elas, ele cria oportunidades para que ocorram avanços cognitivos consistentes, elabora atividades significativas, proporciona momentos de descoberta, medeia a construção dos saberes, organiza o ambiente de forma que se torne propício para o aprendizado, organiza experiências educativas para que o aluno construa seu conhecimento sobre a língua, avalia, planeja, contextualiza e reflete sobre o que e como ensinar. Quanto a essa visão, observem-se os excertos que seguem:

O professor alfabetizador tem que mostrar para a criança o mundo das letras, o mundo do letramento, o mundo da leitura, o mundo do conhecimento (Professora Pâmela).

O professor tem que proporcionar as crianças um momento de criação, saber o que ela quer aprender. Você conhecendo a criança consegue entender como vai ser sua maneira de aprender (Professora Inês).

O professor cria oportunidades para o aluno avançar, partindo do que ele sabe. O conhecimento da criança possibilita criar atividades significativas que a levem, a pensar para avançar (Professora Vânia).

Para que o mediador possa intervir, de modo que a criança construa o seu conhecimento, o que ocorre na alfabetização e em todos os momentos de aprendizado, dentro e fora da escola (Professora Martha).

O professor alfabetizador, na minha opinião, ele contribui, ele media a construção dos saberes do aluno. Os seus saberes vão sendo adquiridos ao longo do tempo e cada um tem seu tempo (Professora Claudete).

É trabalhar com atividades significativas, motivadoras, visando o letramento e a alfabetização (Professora Mariana).

Como mediador das aprendizagens, o professor pode proporcionar aos alunos atividades desafiadoras. Partindo do conhecimento dos alunos, pode levá-los à vivência de experiências reais em consonância com o contexto em que vivem. É o que Fazenda (2001) sugere ao discorrer sobre a atitude interdisciplinar. Os professores precisam estar atentos a si mesmos, aos alunos, aos conteúdos, ao contexto e às possibilidades de interação entre cada um desses aspectos, a fim de possibilitar o olhar para o “todo”, em que a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem acontece.

No entanto, para exercer uma postura mediadora, há que se considerar também a intencionalidade dos saberes que os docentes apresentam, pois, como afirma Tardif (2011), tais saberes não se constituem de forma unilateral; eles são plurais e precisam ser compreendidos a partir da seguinte perspectiva:

*Saberes pessoais dos professores;
Saberes provenientes da formação escolar anterior;
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério;
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho;
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2011, p. 63).*

Por meio de suas atitudes, o professor faz uso dos conhecimentos pessoais, dos conhecimentos relativos à formação e dos diferentes materiais educativos produzidos. Compreende-se que as influências culturais, a história de vida, a graduação e a instituição em que trabalha são algumas das fontes dos saberes adquiridos e valorizados socialmente. Dessa forma, os saberes docentes constituem um todo complexo que não pode ser fragmentado; portanto, é interdisciplinar.

De acordo com Veiga (1992, p. 45), a prática pedagógica é “[...] orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”.

Sobre esse aspecto, questionaram-se as professoras participantes da pesquisa se elas se sentiam seguras em trabalhar com alfabetização nos anos iniciais. A Figura 2 demonstra que 80% das profissionais entrevistadas sentiam-se seguras em trabalhar nos anos iniciais e que estabeleciam uma relação favorável com o conhecimento, em relação aos 20%, que relataram insegurança.

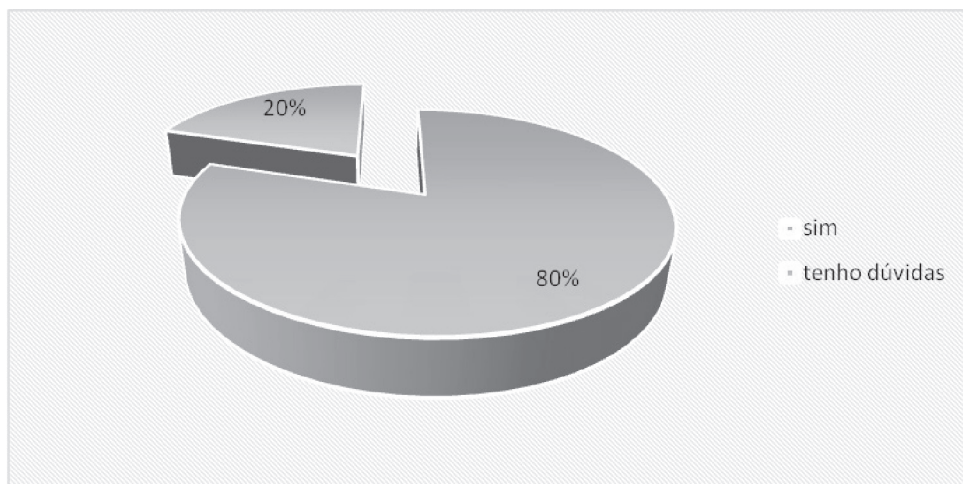


Figura 2: Segurança na prática alfabetizadora

É possível relacionar a questão da insegurança ao momento de ingresso na carreira, sobretudo quanto ao que Huberman (2000) aponta como um momento, ao mesmo tempo, de sobrevivência e de descoberta. O momento de sobrevivência pode ser comparado à insegurança relatada pelas professoras quanto aos seguintes aspectos:

O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente de “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio [...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos [...], dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

A professora Vânia afirmou que esse momento foi um processo delicado. Mesmo tendo feito Magistério, sentiu-se insegura ao entrar na classe pela primeira vez para lecionar:

Prestei o concurso, passei, eu comecei na sala de aula sem ter tido a prática. Até então, de outras escolas, a maioria das professoras que eu conhecia já trabalhavam em escola particular e já tinham uma certa experiência... e, aí que foi a minha primeira experiência. Eu não me sentia segura; eu me sentia insegura por entrar na sala de aula a primeira vez... Eu tive um encanto pela primeira série e aí foi experiência única e não saí mais das séries iniciais (Professora Vânia).

A professora Vânia relatou que sentia tanta insegurança por não ter a prática de sala de aula, que optou por trabalhar com os pequenos, acreditando que seria mais fácil “dar conta” das crianças menores. Na visão da professora, faltou a experiência da prática em outras escolas, pois as professoras do seu convívio já trabalhavam na rede particular de ensino. A professora sentia-se confiante ao trabalhar com a Educação Infantil, mas almejava experimentar o primeiro ano. Foi se familiarizando com a realidade da sala de aula, adquirindo segurança, até assumir uma sala de alfabetização, na qual a identificação com essa faixa etária foi maior. Ao vivenciar a experiência com a alfabetização, apaixonou-se por essa realidade, e até o presente momento atua como alfabetizadora.

Weisz (2004) afirma que a prática pedagógica é complexa e que, por esse motivo, precisa ser compreendida a partir de uma perspectiva investigativa desde os primeiros contatos do professor com a docência. Para a autora,

A prática pedagógica é complexa e contextualizada, e portanto não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos: o professor, diante de cada situação, precisará refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado. Um pouco como o antigo mestre-escola, ele precisa ser alguém com autonomia intelectual (WEISZ, 2004, p. 54-55).

A experiência da professora Vânia evidencia que, ao justificar a sua opção pelos pequenos, reforça a importância da identificação com o papel do professor alfabetizador. No entanto, os dados demonstram serem os iniciantes, sem experiência, que assumem as salas de alfabetização, e que os professores mais experientes ficam com os anos finais.

Ao discorrer sobre a importância da formação interdisciplinar de professores, Fazenda (2006) aponta que as dificuldades no percurso de constituição profissional marcam a história de vida do docente. Assim, inúmeras questões acerca de como “recuperar esse percurso” são construídas, com o intuito de conduzir os processos formativos em direção a uma prática mais condizente com suas trajetórias concretas.

A fala da professora Lourdes justifica que alunos ainda chegam ao 4º ano sem estarem alfabetizados, sem o domínio da escrita e da leitura, fato que os fazem sentir-se envergonhados e excluídos, por não acompanharem o andamento da turma:

Os alunos ficam marginalizados e discriminados por não aprenderem no prazo determinado, uma série em cada ano. As atividades devem ser diferenciadas, não é fácil

(Professora Lourdes).

O aluno em defasagem está em conflito o tempo todo; por não acompanhar os colegas, acha que é diferente, e isso lhe causa um sentimento doloroso de insegurança. Considerando que cada um aprende no seu tempo e que todos não aprendem de um único jeito, Fazenda (2001) credita à dimensão do olhar interdisciplinar a possibilidade de compreensão das variáveis que envolvem o processo de ensino.

Fazenda (2013) afirma que a perspectiva que a interdisciplinaridade traz para a formação de professores e para a prática em sala de aula não é simples; no entanto, “toca” em dimensões imprescindíveis para a formação do aluno e do próprio professor. Tais dimensões só podem ser compreendidas com mais atenção sobre as dificuldades e potencialidades existentes no cotidiano da sala de aula, cuja especificidade só pode ser enxergada por um olhar a que a autora denominou de interdisciplinar.

É importante mencionar que a perspectiva da interdisciplinaridade, presente substancialmente na atitude do professor, está intimamente relacionada à dimensão dos demais saberes que compõem a docência, e a docência destinada à alfabetização, tratada neste trabalho.

Considerações Finais

Esta pesquisa traz à reflexão a complexa atividade da alfabetização na perspectiva dos professores alfabetizadores, evidenciando as ações, as estratégias e as atitudes do docente, de forma a buscar um ensino significativo que desenvolva a competência leitora e escritora na fase inicial da escolarização.

Fazer com que os alunos aprendam é um desafio enfrentado pela escola, para que eles tenham autonomia em uma sociedade que valoriza a leitura e a escrita. O resgate ao direito de se alfabetizar é uma dívida sobre a qual a escola precisa refletir, procurando capacitar-se para oferecer um ensino de qualidade.

A perspectiva do ensino em consonância com as transformações sociais exige evolução na formação dos professores, de forma que compreendam a interdisciplinaridade como uma possibilidade expressa de mudanças de atitude em relação a uma prática pedagógica comprometida em superar a fragmentação do conhecimento.

A tríade conhecimento, prática e formação docente é a base para enfrentamento dos desafios de aprender e ensinar a partir de uma perspectiva interdisciplinar, o que pode ser o caminho para a construção de uma escola que inclua e mobilize os saberes para garantir a todos o direito à educação.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (Org.). **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

FAZENDA, I. C. A. Formando professores para a Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores**. Campo Grande/MS: UFMS, 1999. cap. 1.

_____. (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Interdisciplinaridade na formação de professores: o que pensam alguns de seus pesquisadores? Anais do Endipe**. Recife: Endipe, 2006.

_____. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. (Org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25. Jan/fev/mar/abr, 2004.p. 5-17.

_____. **Alfabetização e Letramento: estudo e ensino**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA AUTORREFLEXÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Vanessa Godoy Lopes da Silva
Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Introdução

Muito se tem estudado sobre formação continuada, principalmente, no que diz respeito a como deve ser apresentada ao professor, ressaltando sua influência. No entanto, as influências obtidas no trabalho profissional docente por meio da frequência em formações continuadas apresentam qualidade somente por meio da autorreflexão que é instigada no sujeito docente, fazendo-o analisar com criticidade os conhecimentos obtidos e observar sua própria atuação profissional em sala de aula. A partir da leitura de estudos feitos a esse respeito e dos dados levantados em pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, constatou-se que os professores utilizam – em maior ou menor escala – aprendizados das formações continuadas para aplicação e incorporação na prática pedagógica. Entretanto, a efetividade da apreensão de conceitos e práticas é maior, quanto mais as formações mostram suas bases de reflexão e uma efetiva relação entre teoria e prática. Assim, as formações têm necessidade de apresentar-se aos professores de forma que acrescentem pontos positivos e, conseqüentemente, superem os pontos negativos, por exemplo, o da desconexão entre teoria e prática (FIGUEIRA, DANTAS, REZENDE e LAGAR, 2012), exercendo sua principal função de instaurar nesse professor uma formação reflexiva (SCHÖN, 2000) e crítica (GATTI, 2011).

Breve histórico da questão da formação docente

Com base nos estudos promovidos por Saviani, pode-se afirmar que durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI, em 1808, não houve preocupação explícita com a questão da formação de professores.

Assim, realizando um breve panorama quanto ao perfil histórico do tema formação de professores, no Brasil temos a questão da formação e preparo de docentes para o exercício da profissão colocada em maior grau de importância somente após o processo de Independência. É a partir do século XIX que se podem distinguir períodos na história da formação de professores.

A partir de então, analisou-se a Pedagogia articulada com as transformações ocorridas no território nacional brasileiro nos dois últimos séculos. Assim, há possibilidade de diferenciar períodos históricos na formação docente brasileira.

De acordo com Brasil (2013a), após a Independência, de 1827 até 1890 aconteceram expe-

rimentações pausadas e retomadas de formação docente, fatos que aconteceram como uma introdução à utilização de formações oferecidas aos já professores.

Saviani (2009) caracteriza cinco períodos, a saber:

- 1827-1890: dispositivo da Lei da Escola de primeiras letras obrigava o professor a se instruir no método de ensino mútuo. Acontecem então os primeiros ensaios de formação dos professores;

- 1890-1932: estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, com o intuito de promover padronização e melhor adequação para o cargo, com relação aos interessados a atingi-lo. O marco inicial dessa implementação é a reforma paulista da Escola Normal (SAVIANI, 2008);

- 1932-1939: organização dos Institutos de Educação para formação de docentes em busca da adequação estabelecida, cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933 (SAVIANI, 2008);

- 1939-1971: organização e implantação de Cursos em Pedagogia e em Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (SAVIANI, 2008).

- 1971-1996: substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério, visto que, com o passar dos anos, houve mudanças na sociedade que ainda mantinha características próprias da profissão professor. Por exemplo, nos tempos do Brasil-colônia a profissão era predominantemente exercida por homens, fato influenciado pelo ensino transmitido pelos jesuítas (SAVIANI, 2006), havendo também, nas décadas de 80 e 90, a adequação e introdução para início de implantação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), que, de acordo com Saviani (2006), obteve sua implantação tendo como um de seus intuitos o fato de instituir-se vinculando o ensino ao mercado produtivista e à concepção do capitalismo;

- 1996 – 2006: advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia. Tais mudanças buscavam, e buscam, melhor apropriação de formação aos profissionais professores que já apresentavam características pessoais próprias de adequação identitária relacionada ao ensino infantil, fundamental e médio.

Importa dizer ainda que houve, em 2004, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos (BRASIL, 2013d). O público-alvo prioritário da Rede eram os professores de educação básica dos sistemas públicos de ensino. Já em 2007 e 2008, a figura do professor tinha praticamente deixado de ser visualizada como uma simples função, e ele passou a ser visto como mentor, ou seja, um orientador responsável pela influência no comportamento de outrem.

Em 2009 e 2010 houve um aumento no ingresso em cursos de licenciatura presenciais e a distância (BRASIL, 2013c). Após esse aumento, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) sentiu a necessidade de implantar um novo programa, denominado Plano Nacional de Educação (PNE), para vigorar de 2011 até 2020 (BRASIL, 2011).

Tal Plano tem como item principal garantir a obrigatoriedade da formação superior para o magistério, também com data limite até 2020. Sendo assim, em 2015 o Plano Nacional de Educação ainda se encontra em apropriação das Secretarias Municipais de Educação, como é o caso da Prefeitura Municipal de Jacareí - SP, em que ainda há professores do Ensino Fundamental I que não possuem a licenciatura em Pedagogia. São formados em licenciaturas diversas, como exemplo, em letras, ou há professores que possuem apenas o curso de Magistério. Tais professores do Ensino Fundamental I encontram-se em adequação pessoal, para enquadrarem-se ao Plano Nacional de Educação com a meta exigida. No entanto, alguns professores efetivos, quando passaram a exercer seus cargos, realizaram o último concurso público para a vaga de professores efetivos, fato que ocorreu no ano de 2010, com os cursos que possuíam (licenciaturas diversas, Magistério ou Normal Superior), devido ao fato de que em 2010 o Plano Nacional de Educação ainda não havia sido instituído, visto que entrou em vigor no ano de 2011.

Assim, nota-se que a formação docente e, conseqüentemente, a formação continuada, apresentam-se em constante mutação (ALARCÃO, 2003), mesmo que semelhantes em alguns aspectos. Logo, observa-se que a formação docente tem como caracterização o fato de ser infundável (ALARCÃO, 2003), ou seja, tem como característica a tarefa de estar em constante reconstrução (FUSARI, 2000).

Estudos da questão da formação docente

Este capítulo relaciona algumas referências teóricas sobre formação de professores que foram inspiradoras para a pesquisa desenvolvida. Dentre os trabalhos relativos ao tema em questão, destacam-se: Alarcão (2003), Fusari (2000), Gatti (2011), Mizukami (2003), Schön (2000), Tardif (2007), Saviani (2009) e Zeichner (2008).

Esses autores têm em comum a perspectiva de que a formação de professores deve ser reflexiva (SCHÖN, 2008) e de que pode romper com pensamentos e práticas passivas (SAVIANI, 2009), em busca de transformação (ALARCÃO, 2003). Assim, tais estudos apontam que a formação de professores não deve estar pautada em metodologias tradicionais já ultrapassadas (TARDIF, 2007); deve manter-se em continuidade (MIZUKAMI, 2005), numa reflexão que seja crítica (GATTI, 2011) e reconstrutora, em constante formulação (FUSARI, 2000). Sobre essa reformulação, Zeichner (1993) aborda que essas ideias devem ser transformadas em prática (ZEICHNER, 2008), e retomou o tema para mostrar que essa reflexão segue na educação, com a concepção de que o “conhecimento-na-ação” deve ser empregado efetivamente nas práticas do professorado, independentemente do contexto histórico.

Gatti (2011) afirma que a não remuneração pelo tempo de estudo dificulta a atualização dos professores brasileiros. A formação continuada auxilia na evolução da educação no país, com o papel de aperfeiçoar os conhecimentos relacionados ao ensino. Sem ela, a formação do ensino torna-se lenta e desorganizada, pois não acompanha como deveria as demandas sociais e não

atende à expectativa de preparação de uma geração em desenvolvimento (GATTI, 2011).

Ainda de acordo com a autora, em relação à situação atual dos docentes pode-se observar considerável demanda de procura pelas licenciaturas em Pedagogia, devido a sua obrigatoriedade em lugar do magistério. Isso porque, de acordo com o Plano Nacional da Educação – PNE (2011-2020), disponível no Portal do MEC (2012), uma das metas do PNE (Metas IV – nº15), todos os professores da Educação Básica deverão ter, até 2020, formação específica de nível superior em cursos de licenciatura na área em que atuam. Porém, há também um aumento na oferta e procura de cursos a distância e de baixa duração. Em alguns casos, colocam-se em dúvida a qualidade e eficácia desses cursos e a aquisição de conhecimentos por parte de seus alunos. Tais dados relacionam-se com o tema deste capítulo, isto é, a importância da formação continuada para professores.

Os últimos estudos referentes à formação inicial e à formação continuada de professores mostram que em nenhum dos dois aspectos o Brasil alcança a resposta esperada às necessidades atuais e futuras da escola pública. Com muita teoria e pouca prática, a formação continuada tem servido para preencher as lacunas entre a teoria e a prática deixadas pela formação inicial. O autor afirma que os professores precisam se conscientizar sobre a importância da formação continuada em sua prática em sala de aula, pois ela influencia diretamente na qualidade do ensino e na aprendizagem de seus alunos.

Espera-se que este estudo ofereça contribuições à reflexão de docentes sobre si mesmos e sobre o contexto escolar em que atuam, para perceberem a importância da continuidade da formação, em busca de novas práticas e de aperfeiçoamento profissional. Ao refletir sobre suas próprias práticas, espera-se que os professores constatem a necessidade de investir na formação em prol de uma educação de qualidade, com melhor mediação na construção e na reconstrução da identidade profissional docente.

As referências aqui tratadas relacionam-se pela importância da formação continuada de professores, não somente como uma simples reflexão, mas também como uma formação reflexiva.

[...] garantir a formação continuada do professor é buscar caminhos e trabalhar os problemas educacionais garantindo a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas valorizando a (re) construção da identidade do docente (MIZUKAMI, 2003, p. 28).

Mizukami (2003) entende que o ser professor e sua formação devem ser como um contínuum, um processo que se desenvolve por toda a vida.

Em uma sociedade que se desenvolve e sofre mudanças constantes, a formação continuada do professor é primordial, pois permeia a reflexão sobre o trabalho e a prática que ele exerce. Nessa relação entre o profissional e a formação é que ele, em um contínuum, busca formar um ciclo que (re)constrói sua própria aprendizagem, na qual baseia seus conhecimentos pedagógicos (MIZUKAMI, 2003).

Acreditamos que o conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam. O conhecimento docente também se constrói: com a quebra das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas. Deve-se abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento (MIZUKAMI, 2002, p. 43).

Mizukami (2003) discute a relação entre a construção do conhecimento e o modo como se constrói o conhecimento docente. O ato de ensinar é inerente a qualquer ser vivo, em qualquer momento da vida, porém não se pode igualar à ação de um ser professor. Daí advém a necessidade do profissional pedagogo, formado e instruído para exercer funções das quais obteve, e continuamente deve buscar obter, conhecimentos e saberes em teoria, prática e experiências. Também deve exercer o ato de (re)formular tais características provenientes do ser professor. Ao tratar do fato de que o professor deve continuamente (re)formular seus atos e saberes, Tardif (2007) destaca que muitos docentes ficam presos estaticamente a práticas e metodologias tradicionalistas de ensino, e que o ato de ensinar significa exercer um trabalho com seres humanos, sobre eles e para eles.

Para Mizukami,

[...] os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido a priori. Tais aprendizagens ocorrem, grande parte das vezes, nas situações complexas que constituem as salas de aula. A complexidade da sala de aula é caracterizada por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, invisibilidade, imediaticidade e unicidade (MIZUKAMI, 1996, P. 65).

Alarcão (2003) aponta o conceito primordial da análise, ao afirmar que os docentes precisam se atualizar e desenvolver em si o que buscam desenvolver em seus próprios alunos: o conceito de aprender a aprender.

Capacitar o professor hoje em dia é romper com inércias e práticas assumidas passivamente. É transformar o professor em um profissional que participa ativa e criticamente do processo de inovação e mudança na educação. É desenvolver uma reflexão sobre a sua própria prática docente. Só a reflexão pode organizar o conhecimento (ALARCÃO, 2003, p. 40).

Ao se pensar em transformar e mudar a educação, não se pode esquecer da necessidade da formação continuada do professor, que interfere diretamente na aprendizagem em sala de aula. A atualização dos docentes é extremamente importante para que se possa levar os alunos ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender (ALARCÃO, 2003).

O profissional docente deve ser ouvido sobre o que pensa e sente em relação ao que considera prioridade, dentre suas verdadeiras necessidades. Sobre isso, Fusari afirma que:

Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado [...] (2000, p. 22).

De acordo com Tardif (2007), o docente, na maioria de suas ações e pensamentos, encontra-se amarrado em práticas e metodologias tradicionalistas de ensino e aprendizagem e esquece-se de que o trabalho de ensinar é com seres humanos, para eles e sobre eles.

Resultados

Sobre a formação de professores e o ensino reflexivo, Migliorança e Tancredi (2012, p. 306) observam:

Nos últimos anos, as pesquisas na área de formação de professores vêm mostrando uma preocupação com o processo de desenvolvimento do pensamento do professor, o ensino reflexivo, a base de conhecimento para o ensino, buscando entender o que os professores já conhecem e o que é necessário conhecer sobre o ensino em geral e sobre os processos de ensinar e aprender.

Os estudos realizados sobre o tema formação docente continuada apresentam como principais autores Schön, Gatti, Mizukami e Alarcão.

Alarcão (2003) afirma que capacitar um professor [...] “É desenvolver uma reflexão sobre a sua própria prática docente. Só a reflexão pode organizar o conhecimento”. Para transformar e mudar a educação, não se pode abandonar a necessidade da formação continuada do professor, porque ela interfere diretamente na aprendizagem em sala de aula. A atualização dos docentes é extremamente importante para que ele possa possibilitar a seus alunos o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender (ALARCÃO, 2003).

Também Mizukami (2003) afirma que não se trata de uma simples reflexão, mas sim de uma formação reflexiva.

[...] garantir a formação continuada do professor é buscar caminhos e trabalhar os problemas educacionais garantindo a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas valorizando a (re) construção da identidade do docente (MIZUKAMI, 2003, p. 28).

Assim como Mizukami (2003) e Alarcão (2003), as obras de Schön (1992) e Schön (2000) também apontam que a formação continuada só ocorre efetivamente se for uma formação reflexiva. Gatti (2011) complementa, afirmando que, além de reflexiva, ela deve também ser crítica.

Fontes (2014) problematiza a questão, acrescentando que, mesmo na existência de formações continuadas de qualidade, elas não equacionariam questões ligadas à qualidade do ensino

e aprendizagem nas escolas. Bonilaure (2014) complementa que somente as formações continuadas não mudam as práticas quanto à qualidade no ensino e aprendizagem. Já as formações centradas sobre reflexões na prática conduzem os professores participantes a serem influências na construção de sua identidade como professores atuantes na coletividade. Ou seja, a formação sem reflexão não atinge os resultados positivos esperados, pois sem a autorreflexão as formações continuadas não atingem a prática do professor.

Araújo (2014) afirma a necessidade de viabilizar formações continuadas que levem os professores à autorreflexão, para contribuir com um ensino e aprendizagem em que eles possam se perceber como pesquisadores de sua própria prática. Monteiro (2014) pondera que, quando a autorreflexão acontece, há alterações na identidade dos professores que frequentaram formações continuadas, considerando que esse espaço, quando constituído dialogicamente, é instigador de reflexões que abordam a práxis, juntamente com concepções de ideologias e metodologias do ensino didático. Correa (2013) constatou que, assim, as formações continuadas podem possibilitar ao professor uma visão mais crítica da sua prática pedagógica. Também Pupo (2013) aponta que, com a influência da formação reflexiva, os professores podem vivenciar a espiral de aprendizagem e reconstrução do conhecimento integrado de categorias de que talvez ainda não apresentem domínio, socialização de saberes e experiências.

De acordo com Barbosa (2010), em sua dissertação de mestrado, as formações e concepções de ambientes dos cursos de formação continuada apresentavam formação de tipologia antropocêntrica, de caracterização prática e reflexiva, contudo muito distante de uma formação continuada que se apresentasse como ambiental crítica e emancipatória, que seria a desejada em um processo de formação continuada de professores.

[...] a formação continuada dos professores é concebida a partir de uma orientação prática, numa abordagem reflexiva. [...] é necessário que se faça uma reflexão aprofundada sobre a compatibilidade dos discursos e orientações assumidas. Além disso, os cursos são propostos de forma que a escola não seja co-participante ou mesmo co-responsável pela formação do professor, não sendo previsto o seu envolvimento no processo. Entendemos a ausência da escola nesse processo como um equívoco (BARBOSA, 2010, p. 67).

Observando formações continuadas oferecidas a professores da Educação Básica, Verdum (2010), em sua dissertação de mestrado, encontrou, na fala dos participantes, observações de que elas devem sempre levar em consideração as necessidades dos professores como ponto de suma importância, por exemplo, a planificação de ações e avaliações sistematizadas das elaborações de tais formações.

[...] a maioria das iniciativas do poder público, no âmbito da formação continuada de professores da educação básica, apresenta-se de forma desarticulada, que pouco considera os saberes dos professores, a heterogeneidade de seus processos formativos

e utilizam-se, em sua grande parte, de um modelo tradicional de formação em que o professor é visto como aquele que não sabe, que deve receber os conhecimentos de alguém mais capacitado que ele e aplicá-los. A partir dessa contextualização, pode-se perceber que as propostas de formação continuada de iniciativa pública, não têm contribuído para a formação de professores reflexivos e críticos e, em virtude disso, seu impacto na prática tem sido ínfimo (VERDUM, 2010, p. 147).

A execução das formações deve objetivar ações que os professores cursistas possam exercer no ambiente escolar de trabalho. Sartori (2013) complementa que há necessidade de formações que correlacionem saberes específicos e pedagógicos, valorizando a prática docente e incentivando reflexões, procurando superar um modelo de formação que se apresente mecanizado, deixando assim de atender às expectativas dos interessados. Sobre a autorreflexão, Bizerira (2012) traz contribuições com relação aos professores que abandonam formações oferecidas devido ao enfrentamento proposto com relação à autorreflexão que deixam de praticar. Esse autor ainda afirma que esse processo de identidade como docente é um contínuo, assim como os processos oferecidos e consequentes da formação continuada. Galindo (2011) aponta, em sua tese de doutorado, que as necessidades na formação de professores são diversas, amplas e complexas, derivadas da organização escolar, curricular e do convívio com os pares. O mesmo autor também aponta como empecilho para as formações continuadas o tempo de carreira dos professores e suas experiências significativas relacionadas ao percurso de formação profissional e escolar, das motivações profissionais, bem como de motivações relacionadas a elementos da vida pessoal, que muitas vezes influencia o trabalho docente sem que eles estejam conscientes de tal influência.

A reflexão sobre a ação pedagógica, por sua vez, necessária à identificação de situações-chave para encaminhar soluções, configura-se como meio pelo qual as necessidades se modificam em formação, se alteram ou se transformam, aparentemente desaparecem ou recriam outras necessidades que ora ocultam as reais necessidades, ora se ramificam em busca de seu encontro (GALINDO, 2011, p. 10).

Zampretti (2012) afirma que o processo de identidade como docente é uma prática que possibilita a autorreflexão docente, auxiliando nas práticas pedagógicas, pois sem esse processo motivador da autorreflexão as formações continuadas tornam-se desestimulantes. Prado (2013) aponta que:

[...] é clara a necessidade de que a formação continuada não seja vista como um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados derivados de experiências alheias, cujos fins não atendem as necessidades da prática pedagógica dos professores e da aprendizagem reflexiva dos alunos (PRADO, 2013, p. 58).

Com isso, constata-se a necessidade de investir-se na autorreflexão docente nas formações. Menezes (2012) afirma que, na concepção dos professores, os processos de formação continua-

da que focam a reflexividade dos professores revelam pontos positivos.

O mesmo autor afirma que a formação continuada pautada na autorreflexão apresenta aspectos positivos com relação à formação de teorias, com discussões que promovem o compartilhamento de saberes e experiências. Assim, há possibilidade de que os professores enxerguem a sua própria prática, discutindo fatores como ansiedades e angústias geradas pelo exercício da profissão docente.

Discussão

A autorreflexão é importante para o desenvolvimento e/ou ressignificação de saberes. Santos (2012) argumenta que processos formativos são importantes, mas que as contribuições são mais que reflexões, pois, além de refletir sobre as contribuições trazidas pela formação continuada, é preciso utilizá-las em forma de conhecimento, em sala de aula. Ressignificar e transformar as práticas pedagógicas são ações que se tornam perceptíveis na medida em que há avanços na interação discursiva entre os participantes.

Também Silva (2012) aponta que há reconhecimento da contribuição da formação continuada para o desenvolvimento profissional, porém há necessidade de maior reflexão crítica da ação docente, para que ocorram de fato mudanças significativas no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Assim como Silva (2012), Barbosa (2012) observa que há formações continuadas que apresentam caracterização prática e reflexiva, porém não se apresentam como críticas e emancipatórias, que seria o desejado para um processo de formação completo. Além disso, Gatti (2011) afirma, com base em seus estudos, que a não remuneração pelo tempo de estudo dificulta a atualização dos professores brasileiros, ou seja, há fatores externos que também desestimulam a frequência dos professores nas formações.

Conclusão

De acordo com a apresentação e análise dos estudos trabalhados neste capítulo, é possível concluir que a autorreflexão na formação continuada é importante e necessária para ressignificar os saberes e práticas pedagógicas dos professores.

A autorreflexão auxilia no incentivo à participação, assim como também no interesse e no processo de identidade do profissional docente. Porém, somente a autorreflexão não é suficiente; é preciso que haja motivação à criticidade e à emancipação por meio das formações, a fim de instaurar uma reflexão coletiva, mas que também seja possível em sua individualidade. É necessário que os aprendizados tenham impacto na mudança da prática docente.

Tendo isso como base, compreende-se que o professor deve ser constantemente motivado pelas formações, pois já existem outros desgastes característicos da profissão. Sendo assim, a autorreflexão e a busca pela identidade, à medida que consolidam um conhecimento de si, podem também funcionar como meio para minimizar os problemas enfrentados na rotina docente.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARAÚJO, D. de F. de. **As contribuições da metacognição na formação continuada de professores: uma experiência rumo à aprendizagem e ao ensino**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2014.
- BARBOSA, P. **Orientações de formação e concepções de ambiente em cursos de formação continuada de professores de ciências do Programa ‘Teia do Saber’**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Programa Interunidades em Ensino de Ciências) – Instituto de Física. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2010.
- BIZERRA, C. C. **Tendências e formas de enfrentamento da formação continuada como profissional docente: um estudo em representações sociais**. 2012. 111 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Letras e Ciências Humanas) - Instituição de Ensino: Universidade do Grande Rio - Professor José de Souza Herdy. Biblioteca Depositária: Biblioteca Euclides da Cunha, 2012.
- BONILAURE, K. M. **A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: A experiência do IFPR – Campus Telêmaco Borba**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus de Ponta Grossa, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada para professores**. Governo Federal. Educação Básica, Programas e Ações, 2013a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=18838:formacao-continuada-para-professores->. Acesso em 02/03/2016.
- _____. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. 2011. Disponível em < portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=... > Acesso em 18/03/2016.
- _____. **Programa do MEC voltado à formação de professores**. 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944> Acesso em 05/03/2016.
- _____. **Rede nacional de formação continuada de professores**. Governo Federal. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional, 2013d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=457&id=231&option=com_content>. Acesso em 02/03/2016.
- CORRÊA, M. A. **Prática pedagógica reflexiva em cursos de formação continuada: Um estudo crí-**

tico etnográfico. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

DANTAS, I. de F. **Formação continuada: um estudo sobre fatores motivacionais e a participação de professores em cursos de especialização**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) - Instituição de Ensino: Fundação Getúlio Vargas/RJ. Biblioteca Depositária: Mario Henrique Simonsem, Rio de Janeiro - RJ.

FIGUEIRA, S. T. da S. **Os contextos e movimentos na formação continuada docente: Uma busca de sentido**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ.

FONTES, A. R. **Formação continuada de professores da educação básica: Um estudo sobre o programa Gestar no estado da Bahia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2014.

FUSARI, J. C. Formação Contínua de educadores na escola e em outras situações. In BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 17-24.

GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação**. 2011. 376 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara – SP.

GATTI, B. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios**. Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas. Revista Nova Escola/Revista Gestão Escolar. Jun. 2011.

LAGAR, F. M. G. **Formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009 – 2011): a percepção docente**. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília - DF.

MEC, Ministério da Educação e Cultura & Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **Censo Educacional 2012**, dados referentes ao município de Jacareí - SP. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=352440&idtema=117&search=sao-paulo|jacareijensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em 03/03/2016.

MENEZES, E. A. de O. **Processos de formação em prática pedagógica com foco na reflexividade de professores: a busca pela reflexão crítica.** 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará. Biblioteca Depositária: UECE, 2012.

MIGLIORANÇA, F.; TANCREDI, R. M. S. P. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EdUFSCar, p. 59-94, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EduFSCar, INEP, 2003.

MONTEIRO, F. I. **Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2014.

PRADO, G. J. **Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, 2013.

PUPO, R. de A. **O uso das tecnologias digitais na formação continuada do professor de matemática.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante Anhanguera, 2013.

REZENDE, A. G. M. **Avaliação do desempenho docente como ferramenta de gestão para melhorar a prática pedagógica dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos.** 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF, Juiz de Fora - MG.

SANTOS, A. dos. **Processos de formação colaborativa em foco no campo conceitual multiplicativo: um caminho possível com professoras polivalentes.** 2012. 340 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Biblioteca Depositária: PUCSP, 2012.

SARTORI, G. **Formação pedagógica continuada no ensino superior**: Uma experiência de intervenção. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCPR, 2013.

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

A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. 38 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. O. L. da. **A formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Teresina**: um olhar sobre o desenvolvimento profissional. 2012. 183 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí. 2012.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VERDUM, P. de L. **Formação continuada de professores da educação básica**: políticas e práticas. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Porto Alegre - RS.

ZAMPERETTI, M. P. **Formação docente e autorreflexão**: práticas pedagógicas coletivas de si na escola. 2012. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais, 2012.

_____. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 01/03/2016.

TORNAR-SE PROFESSOR: DESAFIOS DO INGRESSO PROFISSIONAL

Neusa Banhara Ambrosetti
Glória Souza de Almeida

Introdução

As transformações em curso na sociedade contemporânea, entre elas o surgimento de novas configurações nas formas de produção e divulgação do conhecimento e a expansão da escolarização, com a inclusão escolar de amplos setores da população, vêm afetando diretamente o papel da escola e a identidade profissional dos professores. Estudos indicam que a profissão docente vem-se tornando mais complexa, conferindo novos desafios aos professores, os quais devem contemplar funções mais amplas e desenvolver novas competências para a ação pedagógica.

O reconhecimento da complexidade do trabalho docente frente às exigências do contexto atual vem suscitando estudos e pesquisas, visando compreender como os professores vivenciam essas transformações. André (2010) destaca o crescente interesse pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, que se traduz no aumento dos trabalhos científicos sobre essas temáticas, sinalizando a constituição de um novo campo de estudos na pesquisa em educação.

Nesse campo, um aspecto pouco investigado e que merece discussão mais aprofundada é o momento do ingresso profissional. Embora seja consensual que o início da profissão é um período essencial para a consolidação dos conhecimentos profissionais e mesmo para a permanência dos professores na carreira, ainda são raras, no Brasil, pesquisas sobre o ingresso profissional dos professores (GATTI, 2012; PAPI e MARTINS, 2010).

Os estudos indicam que os docentes, no início da carreira, sentem-se vulneráveis, entre outros aspectos, por perceberem que a formação que tiveram não lhes oferece suporte para o enfrentamento da realidade escolar cotidiana. Evidenciam também que a inserção no ambiente de trabalho requer o apoio e o acolhimento da organização escolar, que nem sempre oferece aos ingressantes referências que nortearão o prosseguimento de seu desenvolvimento profissional (LIMA, 2004; MARCELO, 2010).

Com base nesses questionamentos, objetivou-se, neste estudo, investigar os desafios enfrentados por professores iniciantes em seu ingresso profissional, analisando os elementos que interferem nesse processo, favorecendo ou dificultando sua inserção no magistério. Entende-se que a compreensão desses processos é fundamental para o delineamento de políticas públicas de apoio ao ingresso profissional.

As Transformações na Sociedade Atual e o Trabalho Docente

Discutir os desafios colocados aos professores ingressantes requer uma breve reflexão sobre as transformações sociais, econômicas e culturais da contemporaneidade e seus possíveis impactos na escola e no trabalho dos professores.

Analisando as mudanças trazidas no bojo da chamada “sociedade do conhecimento”, Tedesco (2001, p. 19) ressalta que as novas tecnologias da informação têm impactos, não só nas formas de produção e transmissão de conhecimentos, bens e serviços, mas também no conjunto das relações sociais: “As mudanças nas tecnologias da comunicação alteram a estrutura de interesses (as coisas nas quais pensamos), mudam o caráter dos símbolos (as coisas com as quais pensamos) e modificam a natureza da comunidade (a área na qual se desenvolvem os pensamentos)” (TEDESCO, 2001, p. 19).

Mudanças tão profundas alteram o papel da escola e o trabalho docente. Em países da América Latina, esse fenômeno coexiste com um processo de massificação da escolarização, que vem ampliando a diversidade social e a pluralidade cultural presentes no espaço escolar (FANFANI, 2007). Como resume o autor, os professores defrontam o desafio de ensinar, não apenas a mais alunos, mas também a outros alunos.

Exercer a docência nessa realidade em transformação coloca ao professor novos desafios que ultrapassam a necessidade de adaptar-se ao uso de novas tecnologias no ensino. Implicam ensinar estudantes que nem sempre têm interesse pelos conteúdos curriculares, e relacionar-se com alunos e suas famílias, que reivindicam maior protagonismo nas decisões escolares, num contexto social movente em que não estão claras as funções da escola e da família na educação dos jovens.

Fanfani (2007) ressalta que as novas ferramentas tecnológicas alteram as formas de comunicação e as relações de poder entre as gerações, e colocam em crise a autoridade pedagógica baseada na ordem e na hierarquia. Nesse novo contexto social e cultural, questões como indisciplina, violência escolar e falta de disposição dos alunos para o estudo tendem a ser percebidas pelos docentes como ameaça a seu papel. Essas questões se traduzem em discursos ambivalentes que, ao mesmo tempo, afirmam a valorização social da profissão e expressam cansaço com o trabalho em decorrência das difíceis circunstâncias da atividade docente.

Tardif e Lessard (2005) destacam outro aspecto a ser considerado: a crescente complexidade da organização escolar. O trabalho docente, hoje, implica interagir com uma equipe de gestão ampliada, com o ingresso de especialistas que passam a exercer controle sobre a atividade dos professores. Segundo os autores, os “[...] professores trabalham, agora, em organizações mais complexas e mais amplas, nas quais precisam aprender a funcionar com diferentes grupos de agentes. A negociação, as transações com tais grupos tornou-se parte integrante do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 99).

Nesse ambiente organizacional mais complexo, o trabalho docente torna-se mais burocrati-

zado e normatizado, e parte do tempo e esforço dos professores é mobilizada na interação com os diferentes grupos que atuam no espaço escolar.

A compreensão da docência como trabalho interativo é central na análise das questões relacionadas ao ingresso profissional dos professores. Como destacam Tardif e Lessard (2005, p. 30), o fato de trabalhar sobre e com seres humanos é parte da identidade docente e levanta “[...] questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro”.

Assim, as mudanças em curso requerem a ressignificação das relações entre os agentes envolvidos no universo da educação e repercutem na falta de clareza em relação aos papéis da escola e dos professores no processo educativo, o que afeta a identidade profissional dos docentes.

Como afirma Fanfani (2007):

É provável que uma nova identidade do trabalho docente passe por uma combinação renovadora de componentes da profissão, da vocação e da politização. As três dimensões deste ofício devem encontrar uma nova articulação na altura das possibilidades e desafios do momento atual (FANFANI, 2007, p. 7).

Os autores citados pontuam elementos importantes a serem considerados no ingresso profissional, entendido como um momento fundamental no processo de constituição profissional, que se insere em um contexto social e político em transformação, apoia-se em formação inicial que não vem oferecendo os aportes necessários ao exercício profissional, envolve a dimensão relacional e implica exigências éticas e morais da profissão. Tais componentes se integram na compreensão que o docente terá da profissão, do universo escolar enquanto contexto de exercício profissional, de suas concepções sobre o aluno e de seu papel como professor.

Os estudos sobre o ingresso profissional

Compreender o ingresso profissional dos professores implica situá-lo como um período fundamental no processo de construção do conhecimento profissional e de identificação com a profissão. O aprendizado da docência, no entanto, não tem início com a entrada da carreira ou mesmo durante a formação profissional inicial. Tardif (2002) ressalta que, muito antes de entrar em uma sala de aula para ensinar, o professor já teve uma longa experiência com situações de ensino, enquanto aluno, ao longo da escolarização inicial, percurso durante o qual foram construídas concepções e crenças sobre o ensino e o papel do professor. Essas representações são fortes e estáveis, podendo resistir mesmo aos estudos da formação profissional. O autor observa que, na contingência das situações de urgência e intensa adaptação do início da docência, são essas crenças e formas de atuar que muitas vezes orientam a ação dos professores na busca de solução para os problemas que deparam.

Ao abordar a questão dos saberes mobilizados pelos professores em sua atividade profissional, Tardif (2002, p. 68) destaca que o desenvolvimento de seus saberes profissionais vincula-se, “[...] tanto às suas fontes e lugares de aquisição, quanto aos seus momentos e fases de construção” (grifos do autor), durante o percurso pré-profissional e ao longo da carreira. O autor observa que os conhecimentos profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, provenientes de fontes variadas e construídos ao longo de sua trajetória de vida e formação. Segundo Tardif (2002, p. 64), “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (grifos do autor). Essa análise evidencia a importância da dimensão temporal no aprendizado da docência e mostra-se particularmente útil para compreensão das questões relacionadas ao ingresso profissional.

A trajetória da carreira profissional dos professores tem sido discutida em diversos estudos, que trazem contribuições para a compreensão do ofício docente na perspectiva das abordagens biográficas e do ciclo de vida profissional (NÓVOA, 1992; HUBERMAN, 1992).

Em estudo clássico sobre o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (1992) destaca aspectos que delimitam “fases” ou “estágios” na trajetória profissional dos docentes. O autor observa que, embora os estudos empíricos apontem certa constância nessas fases, a carreira não pode ser entendida como um processo linear, em que os professores passam pelas mesmas etapas, na mesma ordem. A trajetória profissional envolve avanços, recuos e descontinuidades que refletem a relação do sujeito com a organização, as condições de trabalho e os acontecimentos da vida pessoal que permeiam esse percurso. Huberman (1992) entende o ciclo de vida dos professores como uma obra em andamento, em que as respostas vão sendo construídas pelos profissionais em suas múltiplas trajetórias, nas diferentes etapas e contextos de atuação, o que deixa entrever que as respostas não sejam únicas.

Embora não haja consenso entre os autores sobre a duração do período inicial da docência, em sua maioria as análises consideram que a iniciação profissional pode ser situada entre os três a sete primeiros anos de atividade dos professores. Com base em pesquisas de diferentes autores, Tardif (2002, p. 84) afirma que:

[...] os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores. Esses anos constituem, segundo esses autores, um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho.

Segundo esses estudos, o autor aponta que haveria duas fases durante os primeiros anos da carreira. A primeira delas, de exploração, de um a três anos, caracteriza-se por uma inserção profissional ainda provisória. Nesse período em que os professores se iniciam na profissão, buscam ser aceitos por seus pares, alunos e pais. Agem por meio de tentativas e erros e experimentam diferentes papéis. Essa fase, descrita por Veenman (1984, apud TARDIF, 2002, p. 84) como

“choque com a realidade”, refere-se ao confronto inicial do novo professor com a complexa realidade da profissão, e pode determinar a confirmação da escolha profissional ou o abandono da carreira. A segunda fase, de estabilização e consolidação na docência, refere-se ao período de três a sete anos em que o professor adquire maior domínio do trabalho, tem mais equilíbrio e confiança em si, e passa a ser reconhecido pelos demais agentes escolares. Essa fase define a escolha profissional e o investimento de longo prazo na carreira.

Essas observações remetem a uma questão central apontada pelos autores que discutem o ingresso profissional: a consolidação profissional não acontece apenas em função do tempo na carreira, mas implica inúmeros fatores, especialmente as condições de trabalho oferecidas aos iniciantes pelos sistemas de ensino e organizações escolares, que constituem os contextos do trabalho docente. Analisando essa questão, Tardif (2002) refere-se aos professores em situação precária, caracterizada pelas situações de instabilidade e insegurança na carreira e por frequentes mudanças de escola e de turmas. No Brasil, essa é uma condição frequente dos professores iniciantes, cujas primeiras experiências profissionais comumente ocorrem em contratos temporários, ou com atuação eventual, substituindo professores titulares, enquanto aguardam o ingresso por meio de concursos públicos que venham lhes garantir certa estabilidade na carreira.

Segundo Tardif (2002), essa condição de instabilidade na carreira torna difícil a construção do saber experiencial no início da docência, frente à impossibilidade de estabelecer uma relação contínua com os mesmos alunos e a necessidade de constante adaptação a novas turmas e conteúdos de ensino, bem como aos diferentes ambientes e culturas organizacionais. Assim, a situação de precariedade no trabalho afeta negativamente a identificação com a profissão e o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais necessários aos professores novatos, o que lhes traz dificuldades adicionais, no período inicial da docência.

As considerações dos diferentes autores mostram que as condições de exercício profissional são determinantes para a superação das dificuldades do início da docência, e mesmo para a continuidade na profissão. Isso indica a necessidade de atenção dos sistemas de ensino a esse período sensível na carreira, exigindo processos de apoio aos iniciantes para uma inserção profissional mais favorável.

Analisando a questão do ingresso profissional no Brasil, Gatti (2012) ressalta que, apesar do reconhecimento da importância da fase do início profissional dos docentes, ainda existem poucos estudos sobre essa questão em nosso país. A autora salienta as dificuldades inerentes a esse período, e frisa que os cursos de formação inicial não vêm fundamentando os futuros docentes com os conhecimentos necessários para as exigências do trabalho docente:

O início da vida profissional docente, de fato, tem se mostrado como um período de ajustes ao trabalho educativo com as crianças ou adolescentes nas salas de aula, um período de buscas de apoios e informações, de trato com as relações interpessoais na escola, entre professores e alunos, professores e colegas, professores e direção da escola e outros técnicos. Além disso, ajustes às normas da rede de ensino em que está se

inserindo e às orientações já existentes, ou supervenientes, dos órgãos governamentais na área educacional. Os cursos de graduação dos professores, em nível superior, não são suficientes para prepará-los para esse ambiente de trabalho e suas exigências e implicações (GATTI, 2012, p. 1).

Assim, o professor, egresso de um curso de formação inicial que não oferece preparação adequada, defronta situações que envolvem o ensino dos conteúdos de sua disciplina e a complexa relação com alunos com grande diversidade social e cultural, em contextos escolares cujas normas nem sempre são claras para ele, e não recebe o apoio necessário para enfrentar essas situações.

Pesquisas que investigaram a percepção de professores sobre o início profissional (LIMA, 2004; NONO e MIZUKAMI, 2006; GABARDO e HOBOLD, 2011) confirmam essas análises, mostrando o início da docência como um período de aprendizagens e descobertas, marcado por sentimentos contraditórios em relação à profissão e pela busca de superação dos obstáculos encontrados. Um agravante registrado pelas pesquisas é que esse processo é vivenciado, na maioria das escolas, como um período solitário, deixando aos próprios professores a responsabilidade pelo enfrentamento das dificuldades e pela busca das formas de superação dessas dificuldades.

Os estudos permitem concluir que o início profissional dos professores é um período fundamental na carreira, marcado por dúvidas e insegurança, mas também por intensa aprendizagem dos conhecimentos profissionais. Esses conhecimentos incluem o domínio dos saberes pedagógicos para ensinar, o estabelecimento das relações com os demais atores escolares e a apropriação das normas e valores implícitos e explícitos da organização escolar, que vão permitir ao iniciante permanecer e investir na profissão. Indicam também que os contextos do exercício profissional e as condições do trabalho docente são essenciais para superação das tensões e desafios característicos do início da docência.

Apesar do crescente consenso em torno da importância desse período para a continuidade da trajetória profissional, segundo pesquisas referidas por André (2012), no Brasil são ainda raros os programas de apoio aos professores iniciantes, evidenciando a necessidade de maior atenção ao ingresso profissional dos docentes.

Procedimentos metodológicos

Considerando os objetivos do estudo, buscou-se abordar o ingresso profissional na perspectiva de seus principais atores – os professores iniciantes. Optou-se por utilizar, no âmbito dos métodos qualitativos de pesquisa, a técnica de grupos de discussão como fonte principal para coleta de dados. Uma das vantagens do grupo de discussão é permitir ao pesquisador apreender, não apenas as experiências individuais, mas também as orientações coletivas, constituídas no contexto social compartilhado pelos participantes (WELLER, 2006). Essa técnica mostra-se, assim, especialmente adequada para compreensão dos processos interativos que permeiam a

inserção profissional dos professores em seu ambiente de trabalho, a instituição escolar.

Optou-se pelo foco em um segmento específico do magistério, os docentes iniciantes do Ensino Fundamental II, pressupondo que o trabalho docente do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental oferece desafios mais complexos, devido à faixa etária dos alunos e às condições de trabalho dos professores.

O estudo investigou duas escolas públicas de ensino fundamental de um município do vale do Paraíba paulista, e seus professores iniciantes, voluntários na investigação. Foram realizados dois grupos de discussão, envolvendo ao todo onze professores de diferentes disciplinas do Ensino Fundamental II. Ao final da discussão, os participantes responderam a um questionário de caracterização, fornecendo dados sobre suas trajetórias de formação, situação socioeconômica, condições de trabalho e contextos de atuação profissional.

Os participantes dos grupos são cinco mulheres e seis homens, a maioria deles com idade entre trinta e trinta e nove anos. Apenas três são mais jovens, entre vinte e sete a vinte e oito anos. Quanto ao tempo de ingresso profissional, seis professores têm de um a três anos de docência, período considerado como de exploração, segundo os estudos aqui referidos, e cinco têm de quatro a seis anos de experiência docente, situando-se na fase considerada como de estabilização e consolidação na profissão (TARDIF, 2002). As condições de trabalho dos participantes são relativamente favoráveis, quando comparadas às condições do trabalho docente no Brasil (OCDE, 2014). Quase todos são professores efetivos. Apenas um deles trabalha em regime de contrato temporário, mas a maioria lecionou algum tempo como professor eventual antes de ingressar por meio de concurso público. Nove dos participantes trabalham em apenas uma escola, e dois trabalham em duas escolas. A carga horária de trabalho da maioria é extensa, com oito horas diárias, e dois participantes têm jornada menor, de quatro horas diárias.

Na sequência são apresentados alguns aspectos do ingresso profissional que puderam ser percebidos na experiência coletiva desses professores, assim como experiências singulares, que se mostram importantes para compreensão do objeto de estudo.

O Ingresso Profissional: a perspectiva dos professores

Para a maioria dos participantes o início da docência é um período de tensões e questionamentos, para o qual não se sentem preparados. Ao comentar sobre seus primeiros dias na escola, rememoram também a trajetória que os levou à docência, colocando em pauta a questão da formação, que não lhes confere maior suporte no momento do ingresso, como se observa nas falas abaixo:

A primeira vez que eu entrei, muita insegurança, né, porque a faculdade a gente vê que ela não dá muita base para você [...] base no sentido de, não só o conhecimento, mas como você passar o conhecimento para os alunos (professor 2).

No meu caso a faculdade não me ajudou em nada, no sentido de prática de aula, não me ajudou em nada, inclusive, eu acho que durante a faculdade eu consegui fazer estágio, muito assim, superficial, se eu tivesse que fazer o estágio verdadeiramente, eu

estava pensando isto ontem, eu acho que eu não teria nem terminado a faculdade, porque, é verdade, para mim foi um choque (professor 1).

As falas remetem ao sentimento de insegurança relacionado à formação, que não ofereceu respaldo para o enfrentamento da realidade complexa que se apresenta no ambiente escolar, confirmando as afirmações de Gatti (2012), quando observa que os cursos de licenciatura não têm preparado os professores para o trabalho educativo, com suas exigências e implicações, incluindo os estágios, que não oferecem referências ao iniciante para sua imersão na profissão. As críticas dos participantes sugerem que os cursos de licenciatura não vêm oferecendo essa possibilidade de reflexão teórica articulada à prática, essencial na formação docente.

No entanto, observam-se também depoimentos divergentes que revelam um olhar favorável à formação inicial:

Eu achei que a faculdade, o meu curso, os professores, pegando a linha que eles estão comentando das faculdades, que não prepararam tanto assim, né, o meu caso eu achei que a minha faculdade me preparou bastante, gostei muito, os professores, eu me lembro que, quando eu fui fazer estágio pela primeira vez, os professores sentaram comigo, me ajudaram a montar, eu gostei muito, o que eu não tinha mesmo, não sabia mesmo era preencher uma caderneta sabe? (professor 4)

A fala acima sugere um aspecto essencial na formação profissional: a aproximação com o universo escolar ainda durante a formação inicial, o que indica a importância do estágio como momento que possibilita essa inserção na realidade escolar. Embora, na maioria dos casos, essa experiência seja desfavorável, quando ela ocorre de forma adequada possibilita ao professor um conhecimento dos procedimentos escolares cotidianos que se mostra fundamental no início da docência.

Segundo Tardif (2002, p. 86), o “[...] início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”. Os dados corroboram essa afirmação do autor, indicando que os participantes avaliam sua formação profissional a partir do maior ou menor preparo que sentem ao enfrentar os desafios iniciais da docência.

Esses desafios são muitos, como revelam os depoimentos dos professores, quando expõem as inúmeras dificuldades para os principiantes na docência. Por um lado, aquelas que envolvem a gestão do ensino, incluindo a pouca experiência com as práticas pedagógicas, o repertório de conhecimento dos conteúdos curriculares, a seleção e organização desses conteúdos e sua adequação às possibilidades e necessidades dos alunos. Por outro lado, aquelas demandas relacionadas à interação com os novos alunos e demais atores escolares, que envolvem conseguir a atenção dos alunos e manter a disciplina na classe, lidar com expectativas de pais e gestores sobre o trabalho do professor iniciante, compreender as normas nem sempre explícitas das relações escolares, ou seja, mover-se nesse ambiente, saber como agir no universo escolar e interagir

com os diferentes sujeitos que habitam esse lugar.

As falas abaixo são sugestivas das dificuldades apontadas pelo grupo:

E dificuldade que eu tive foi falta de experiência com sala de aula, e esta responsabilidade, a falta de ferramentas teóricas mesmo, para lidar com esse “ensinar alguém”. Esta falta de experiência que hoje em dia a gente tira de letra também, e o que eu falei no começo, a liberdade de poder ter autonomia de poder sugerir algumas coisas, mudar algumas coisas, mudar uma aula... a parte burocrática eu sinto muito peso também. E no começo a falta de experiência (professor 7).

[...] então quando eu vim dar aula aqui, acho que a minha dificuldade, a minha ansiedade, o meu receio era mais com relação a que alunos eu iria encontrar aqui, que nível de conhecimento, como que eu ia desenvolver, será que eu ia me dar bem, será que eu ia... ser aceita pelos alunos, se eu ia tirar de letra, naquele momento ali, ter uma boa didática (professor 8).

Esses professores apontam algumas questões essenciais no início da docência. Um primeiro aspecto são as dificuldades relativas à atividade fundamental que define a profissão docente: a ação de ensinar. Ao discutir as bases do conhecimento para o ensino, Shulman (2014) relaciona os diversos aspectos envolvidos no conhecimento docente, entre eles: o conhecimento do conteúdo a ser ensinado; a compreensão dos princípios de gestão e organização da sala de aula; o conhecimento do currículo, que envolve os programas e materiais de ensino; o conhecimento dos alunos e suas características, além dos contextos educacionais e dos fins e valores da educação. Uma categoria destacada por Shulman refere-se ao conhecimento pedagógico para o ensino, ou seja, aquele conhecimento que integra os diversos aspectos referidos e que é específico do professor, permitindo a ele organizar e transmitir o conteúdo de forma a ser apropriado pelo aluno:

Entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula (SHULMAN, 2014, p. 107).

Realizar essa mediação entre o conteúdo a ser ensinado e seu aprendizado pelos alunos é uma questão complexa para os professores iniciantes, como bem expressa o professor 7, quando observa a dificuldade para “ensinar alguém”.

Na afirmação do professor, esse alguém a ser ensinado remete a outro aspecto essencial destacado pelos participantes ao abordarem os desafios do ingresso profissional, ou seja, as relações interpessoais envolvidas na ação pedagógica. A fala abaixo é representativa das experiências do grupo nesse aspecto:

[...] então quando eu vim dar aula aqui, acho que a minha dificuldade, a minha ansiedade, o meu receio era mais com relação a que alunos eu iria encontrar aqui, que nível de conhecimento, como que eu ia desenvolver, será que eu ia me dar bem, será que eu ia... ser aceita pelos alunos, se eu ia tirar de letra, naquele momento ali, ter uma boa didática (professor 8).

A dimensão relacional da docência, especialmente a relação com os alunos, é uma das dificuldades que os professores experimentam no seu início docente. Como ressaltam Tardif e Lessard (2005, p. 31), o trabalho docente é impregnado pelo “objeto humano”, que está na essência dessa atividade: “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Os autores detacam as especificidades da docência como um trabalho que acontece num contexto de interações humanas, sendo assim uma atividade complexa que envolve emoções e sentimentos, representações, concepções e valores dos diferentes sujeitos envolvidos nessa relação.

Acrescente-se que o exercício da docência se caracteriza pelo isolamento da sala de aula, espaço no qual o professor trabalha sozinho, porém lidando com um coletivo, ou seja, com um grupo de alunos que interagem também entre si e constituem uma coletividade com uma cultura própria. Tardif e Lessard (2005, p. 64) ponderam sobre a “[...] solidão do trabalhador diante do seu objeto de trabalho (grupo de alunos), solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas também de vulnerabilidade, parece estar no coração dessa profissão”.

De fato, muitos dos desafios apontados pelos professores são relativos ao trato com os alunos. Entre eles destaca-se a percepção das diferenças geracionais, que se traduz em alunos mais dispersivos e menos afeitos às normas disciplinares:

[...] o maior desafio quando eu entrei na sala de aula, foi na verdade o choque de geração, de época [...] é tentar puxar a turma para falar a mesma língua, pelo fato de ser uma geração muito diferente da minha, da nossa época no caso, quando eu estudei, uma geração que está tanto até dispersa em relação ao ensino, eu vejo isto como um desafio de estar trazendo eles para a realidade (professor 3).

Eu colocaria o aluno [entre as dificuldades] acredito eu por ele tá rodeado de várias tecnologias, o aluno, ele está muito disperso. Em relação a querer aprender, ele está mais interessado em outras coisas, do que focar realmente em aprender o conteúdo (professor 3).

Nos relatos desses professores emergem alguns aspectos fundamentais das transformações nas relações pedagógicas. Observa-se que as queixas sobre o desinteresse dos alunos e o imediatismo dos recursos das tecnologias são situações recorrentes nas escolas, consequência das transformações significativas na sociedade contemporânea:

Porque daí você não vê mesmo um retorno, você não vê, se aplica, faz tal..., você fica ainda com a dúvida, será que eu estou no caminho certo, será que esta geração é um pouco mais visual, o que você faz... você pega um filme, você pega um vídeo, você pega imagens para ver se através de... leitura, jamais! Ninguém lê [...] (professor 8).

É um desafio difícil para os professores lidar com esses “novos” alunos que ingressam no sistema escolar, trazendo para a escola práticas sociais e culturais diversas. Isso expõe o âmbito educacional às emergências dos novos tempos, traduzidas em situações complexas a serem administradas pelos professores iniciantes.

As diferenças intergeracionais e culturais são questões que afetam particularmente os participantes deste estudo, considerando-se que a faixa etária de seus alunos inclui, principalmente, pré-adolescentes e adolescentes. Como destaca Fanfani (2010, p. 8), observa-se um distanciamento crescente entre a cultura jovem e a cultura escolar, que já não responde aos interesses e objetivos dos alunos:

[...] os adolescentes e jovens são portadores de uma cultura social feita de conhecimentos, valores, atitudes, predisposições que não coincidem necessariamente com a cultura escolar e, em particular, com o currículo do programa que a instituição se propõe a desenvolver.

O autor lembra que a escola perdeu o monopólio dos saberes aceitos como legítimos, e os adolescentes trazem para a sala de aula sua linguagem, cultura, e formas de apropriação de conhecimento que são flexíveis e diversificadas. Essa situação é geradora de tensões e conflitos, interferindo nas relações de poder e na autoridade pedagógica, que já não pode ser imposta apenas pelas normas disciplinares, pois precisa ser reconhecida e legitimada pelos alunos.

Para além das dificuldades em se relacionar com alunos que têm formas de comportamento muito diversas das esperadas pelos docentes, esses conflitos colocam também em questão a identidade profissional dos professores. Vários relatos denotam a preocupação dos docentes com o desempenho profissional, revelando uma percepção de inadequação da própria prática, em face dos comportamentos inadequados dos alunos:

Eu acredito que seja a questão da disciplina, realmente porque a gente vai com uma expectativa muito grande e você não atinge a todos e eu sempre acho assim, que aquele aluno que eu não consegui atingir, a culpa foi minha, o desinteresse dele foi porque eu não consegui motivar o suficiente, minha aula não tava... eu comecei assim, minha aula não tava legal o suficiente para que ele é... se interessasse. Como dizem as teorias pedagógicas, “você tem que mobilizar o aluno” (professor 5).

Observa-se, no depoimento acima, que o professor se sente culpado pela indisciplina ou desinteresse dos alunos, assumindo uma explicação muitas vezes difundida pelas teorias pedagógi-

cas veiculadas nos cursos de formação de professores, que tendem a responsabilizar o professor pela falta de motivação do aluno para aprender, abordando de forma superficial a complexidade dos elementos envolvidos na situação de aprendizagem.

A sensação de insatisfação com o próprio trabalho afeta a identidade profissional dos professores. Como destaca Marcelo (2010, p. 19), a identidade docente não é algo “dado”, mas um fenômeno relacional, “[...] que ocorre no terreno do intersubjetivo e se caracteriza por ser um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”. É uma construção ao mesmo tempo individual e coletiva, ou seja, a percepção do professor sobre si mesmo é constituída, de um lado, pela forma como é visto pelos alunos, colegas e outros atores sociais, e, por outro lado, pela maneira como se percebe nesse contexto relacional e institucional.

Essa questão remete à discussão de um aspecto essencial no ingresso profissional dos professores, relativo às condições oferecidas pela escola, ou seja, ao contexto institucional do trabalho docente. Referindo-se ao processo de ingresso na instituição escolar e ao confronto com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, Tardif (2002, p. 70) afirma que, “[...] do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”.

Segundo o autor, o processo de socialização dos professores iniciantes compreende o aprendizado e a interiorização das normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar da qual farão parte. Assim, a análise dos processos de inserção profissional deve considerar esse quadro de interações entre indivíduo e instituição, fundamental para a compreensão dos acontecimentos que marcam o início da carreira e a trajetória profissional dos professores.

Nesse aspecto, as experiências dos participantes foram diversas, destacando-se a relevância dos apoios institucionais no processo de inserção no universo escolar:

Eu senti o acolhimento dos gestores, senti da equipe como um todo, porque particularmente, naquele ano que eu entrei, foi um ano onde, antes deste primeiro dia de aula, teve um planejamento; então teve acho que lá, uns dois ou três dias de reunião, de orientação, é... de se apresentar e se conhecer, tudo o mais né...então foi importantíssimo (professor 5).

No entanto, ao aprofundarem a discussão sobre esses apoios, os professores fazem uma distinção entre o acolhimento, que consideram fundamental para sua integração ao ambiente escolar, e a orientação e acompanhamento nas questões pedagógicas, que ficam prejudicados pelo excesso de atribuições burocráticas dos gestores. Isso pode ser observado na continuidade da fala do mesmo professor, referindo-se a outras escolas pelas quais passou:

Senti que eu contava com apoios limitados. Nessa parte disciplinar, eu sempre..., eu não posso reclamar, sempre tive um certo apoio para resolver essas questões [...] Ago-

ra, apoio no aspecto pedagógico, assim digamos, eu sinto que eu nunca tive em nenhuma das escolas que eu passei. Eu lembro que nesta minha primeira escola, embora eu tenha sido bem recebida, por todos e tal, eu nunca tive... a minha própria coordenadora, ela fazia mil coisas, que não era exatamente aquilo que ela tinha que fazer, e o sentar e o dar uma orientação, sobre a sala de aula, o que fazer em algumas situações, como proceder... isso eu nunca tive. É como se nessas escolas onde eu passei, eu chegava e o [...] partisse do pressuposto que eu já sabia tudo (professor 5).

Alguns professores, no entanto, puderam contar com apoios dos coordenadores e colegas de profissão, e quando isso ocorre essa ajuda é fundamental:

Eu tive sim, até a coordenadora quando não estava na coordenação, em sala ainda, também me ajudou muito. Eu tenho a [...] que sou eternamente grato (professor 1).

Observa-se a importância dos apoios para o início profissional desses docentes, quando encontram respaldo para as inseguranças inerentes a esse período. Tardif e Lessard (2005) confirmam essa impressão, quando analisam relatos de professores que foram beneficiados no início da carreira com o suporte de um colega experiente ou de um mentor informal, constatando que essa colaboração foi de extrema importância para eles.

Apesar de alguns relatos favoráveis, de maneira geral os depoimentos permitem identificar que as formas de apoio aos professores são voltadas principalmente aos aspectos relacionais, à promoção da boa convivência e à ajuda nos problemas disciplinares. Isso, mesmo quando as escolas contam com profissionais que deveriam se dedicar mais especificamente à gestão dos processos pedagógicos e à formação dos professores, como é o caso dos coordenadores. As questões relacionadas ao aprendizado do ensinar, essenciais no início da docência, estão pouco presentes nas falas dos professores.

Não se identificam, nos depoimentos dos grupos de discussão, processos sistemáticos de apoio ao ingresso profissional. Quando a ajuda ocorre, ela se deve a iniciativas de colegas ou coordenadores que conseguem, apesar dos entraves burocráticos e do excesso de atividades, dedicar sua atenção ao colega em dificuldades.

Inúmeros outros aspectos do ingresso profissional foram apontados pelos participantes. No entanto, no espaço deste capítulo pode-se destacar que os relatos ouvidos descrevem um cenário de inúmeros desafios e tensões, que envolvem as dificuldades que vêm se interpondo ao trabalho docente na atualidade. Esses desafios e tensões são pertinentes às transformações na sociedade e à presença de novos alunos, com outras formas de conhecimento e de interação com as escolas e professores, o que vem interferindo no modo de interpretar e vivenciar a profissão docente.

Os dados ressaltam a importância de se entender o período de ingresso profissional

como um momento essencial na carreira docente, que se integra num continuum em que as “[...] etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente” (OCDE, 2005, apud MARCELO, 2009, p. 13). Esse é um processo individual e coletivo, que se dá ao longo do tempo e que está essencialmente relacionado às condições do exercício profissional no contexto escolar.

Algumas conclusões

Os desafios apontados pelos professores indicam um cenário de dificuldades, agravado pelas condições de isolamento do trabalho docente, assim como pela ausência de processos de discussão e reflexão coletiva sobre as práticas escolares.

Ao descreverem seus primeiros dias na docência, os professores revelam experiências de insegurança e insatisfação, mas há também registros de ingressos mais tranquilos, de resistência e superação dos desafios. Os depoimentos confirmam que os percursos singulares, embora tenham aspectos em comum, diferem bastante.

Confirmam também que essa diversidade das experiências tem a ver com os aprendizados na formação inicial ou em situações pré-serviço, com a maneira como os novos professores são recebidos na instituição escolar e com as condições de trabalho oferecidas pelo sistema de ensino.

Os depoimentos permitem concordar com Gatti (2012), que observa que o início da docência é um período de buscas de apoios e informações, de compreensão das relações interpessoais na escola, de conhecimento do espaço escolar, suas normas e orientações, sinalizando um aprendizado difícil para os ingressantes.

Os dados indicam que esse período particularmente sensível na trajetória profissional, em que os docentes iniciantes estão suscetíveis em relação, não apenas às suas práticas pedagógicas, mas também ao ambiente de trabalho desconhecido do qual farão parte, é, para a maioria deles, vivenciado na solidão das suas salas de aula, com poucas oportunidades de partilhar suas dúvidas e dificuldades e encontrar apoio para o enfrentamento dos desafios que lhes são apresentados.

Essas constatações evidenciam a necessidade de atenção dos sistemas de ensino a esse período fundamental na carreira docente, com a adoção de políticas públicas de inserção dos professores iniciantes, evitando o abandono da carreira e contribuindo para manter bons profissionais na docência. Remetem ainda a uma questão determinante, lembrada por Nóvoa (2009, p. 41): esses programas não podem ser impostos por via administrativa, mas supõem o desenvolvimento de culturas colaborativas que favoreçam a integração dos novos professores em comunidades de prática, nas quais o conhecimento profissional possa beneficiar-se da experiência coletiva.

Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

FANFANI, Emilio T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação e sociedade**. Campinas, v.28, n.99, p.335-353, maio/ago, 2007.

_____. Culturas jovens e cultura escolar. In: **Seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o Ensino Médio**, 2000, Brasília, MEC, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf>

GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. Professores Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Editora Autêntica, Belo Horizonte, v. 03, n.05, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GATTI, Bernardete A. O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. In: **III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. 2012. Santiago do Chile. Anais eletrônicos. Disponível em http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=201. Acesso em: 20/07/2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora. Porto, 1992. p.31-61.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras, **Revista Educação**. Santa Maria, RS. v. 29, n. 02, p. 1-11, 2004. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3841>. Acesso em 02/07/2016.

MARCELO, Carlos. O Professor Iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Autêntica, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago. / dez. 2010, disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 07/09/2015.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p.7-22, jan./abr. 2009.

NONO, Maévi A.; MIZUKAMI M. G. Nicoletti. Processos de formação de professoras Iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set. / dez. 2006.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OCDE. **Guía del Profesorado TALIS 2013**: Estudio Internacional sobre enseñanza y aprendizaje. TALIS, OECD Publishing, 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264221932-es>

PAPI, Silmara O. Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **As Pesquisas sobre Professores Iniciantes: algumas aproximações**. Educação em Revista, Belo Horizonte, vol. 26, n. 3, dez. 2010.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo; Ática, 2001.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: DIFICULDADES E SUGESTÕES

Joseane Amâncio Pinto

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Introdução

Neste capítulo, apresenta-se um recorte da pesquisa de Mestrado intitulada “Professores iniciantes da rede municipal de São José dos Campos: inserção, desafios e necessidades”. A temática da dissertação foram os desafios, a inserção e as necessidades enfrentadas pelas professoras iniciantes da Rede Municipal de Ensino. Aqui são analisadas as dificuldades apontadas por elas frente à formação inicial que tiveram.

As professoras participantes apontaram diversas dificuldades sentidas ao ingressarem na carreira docente, tais como: falta de experiência, falta de preparo na faculdade, dificuldade em relacionar teoria e prática, problemas quanto ao domínio da classe, quanto ao conteúdo. Mesmo a indisciplina dos alunos foi para elas um fator dificultador. Dentre as dificuldades citadas, neste capítulo focaliza-se a falta de preparo na faculdade, que resulta em dificuldade para relacionar teoria e prática, em dominar o conteúdo e a classe e, conseqüentemente, em indisciplina.

Participaram 68 professores iniciantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de São José dos Campos / SP (foram considerados iniciantes os que estão nos primeiros três anos da carreira). Todos eles têm formação superior em Pedagogia ou Normal Superior. Mais da metade deles tem pós-graduação.

Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados em 15 escolas e também em um grupo focal realizado com cinco professoras em uma escola. Os dois instrumentos de pesquisa oportunizaram às professoras participantes que se manifestassem livremente sobre os desafios que tiveram no início da carreira docente. Elas tiveram, assim, oportunidade para apontar ações que as auxiliaram nesse período inicial de suas carreiras. Relataram os aspectos e as ações importantes que as ajudaram a construir a aprendizagem da docência e que as constituíram como professoras.

O início da carreira docente

O início da carreira docente constitui-se como um período complexo, de intensas aprendizagens, caracterizado por Marcelo Garcia (1999, p.113) como “[...] o período que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores”. Esse autor afirma que é nessa fase que o professor vivencia grandes tensões, desafios, insegurança e medo, e que recebe intensas aprendizagens necessárias à sua carreira. Essas vivências, positivas ou negativas, constituirão o profissional docente que ele será, e as aprendizagens ocorridas nes-

sa fase lhe serão úteis ao longo de toda sua carreira.

Por isso, a necessidade de cuidado especial com o processo de inserção de professores iniciantes. É preciso considerar importante essa fase da carreira, porque se o acolhimento e as condições de trabalho não forem congruentes suas necessidades, pode ser que potencializem as plausíveis dificuldades enfrentadas por eles no processo de inserção. Podem trazer sofrimento e desconforto, ocasionando inclusive o desejo de abandonar a profissão, diante dos muitos desafios enfrentados no cotidiano escolar e da falta de preparo para lidar com eles.

Para muitos dos professores participantes desta pesquisa, a realização do sonho de tornar-se professor e ter sua turma transformou-se num momento difícil, complexo e desafiador, devido à falta de experiência, à dificuldade em relacionar teoria e prática, e à indisciplina dos alunos.

O início da carreira docente: desafios e agruras

Todo começo é um desafio! O professor não sabe ao certo o que o aguarda, tampouco como agir diante das situações. Por outro lado, todo início, toda estreia é muito esperada! Aliado ao novo, vem o desconhecido, a insegurança, o “frio na barriga” e a inexperiência. Com as professoras participantes dessa pesquisa não foi diferente! Muitas revelaram que passaram por esses sentimentos frente ao desconhecido e à inexperiência, o que é bastante comum nesse período da carreira, sobretudo nos primeiros três anos de docência.

Segundo Tardif (2002, p. 51), “[...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, o que parece, sua experiência fundamental”, ou seja, é quando adquirem experiência e aprendem o que precisam saber para se constituírem como professores.

De acordo com o autor, o saber experiencial é adquirido na prática, no cotidiano escolar, por ensaios e erros, ou seja, não é um saber aprendido na faculdade ou em cursos voltados à educação. O professor adquire esse saber ao enfrentar o novo, ao assumir sua própria turma e todas as responsabilidades que com ela venham.

Ao indagar as professoras sobre a que atribuem as dificuldades sentidas no início da carreira, P 42 respondeu: “A falta de preparo na faculdade e de experiência”. Tal resposta revela que ela acredita que a sua formação inicial poderia tê-la preparado melhor para a sua inserção profissional. Entretanto, conforme os estudos realizados por Tardif (2002), o saber experiencial não se encontra sistematizado em teorias ou doutrinas, quer dizer, a experiência é adquirida na prática cotidiana do professor. Sendo assim, é preciso que o profissional tenha a oportunidade de ter a sua sala de aula, a sua turma para poder vivenciar as situações reais do exercício da docência, a relação com o outro, a reflexão e a troca com os pares. Assim, poderá construir os seus saberes, adquirir as suas experiências e constituir-se como professor. Para essa construção do saber o professor também leva consigo o que aprendeu desde que ingressou na escola como aluno.

As professoras P 29, P 32, P 39 e P 51 corroboram a resposta da P 42, e ainda revelam que, além da falta de experiência, enfrentam outros diversos desafios no cotidiano escolar, conforme

excertos que seguem:

Experiência e prática no domínio de classe (P 29).

Falta de experiência, material e conhecimento de como a rede municipal funcionava (P 32).

A falta de experiência no início da carreira nos deixa um pouco inseguro (P 39).

Falta de experiências e de interesse de alguns alunos (P 51).

As respostas apresentadas mostram como foi difícil esse período e remetem ao que Huberman (1995) denomina “choque com a realidade”. O docente frustra-se ao descobrir a distância existente entre os seus ideais educacionais e a realidade do cotidiano escolar. Algumas das situações para essa frustração são: falta de recursos, indisciplina dos alunos e falta de domínio da turma. Esse momento difícil na carreira docente é caracterizado por Huberman (1995) como a fase da “sobrevivência”, na qual o professor sente-se sozinho, com medo, inseguro e desanimado. Algumas vezes, chega a pensar em desistir da carreira.

Essa fase é superada na medida em que exerce a docência, apropria-se dos saberes e adquire experiências. Tardif (2002) configura essa fase como “saber temporal”, que resulta de um processo de construção do saber ao longo do exercício profissional docente. Neste sentido, o saber é gerado e adquirido trabalhando, exercendo a docência, e exige tempo, prática e experiência.

O ajuste da teoria à prática foi outro aspecto apresentado como um desafio. Isto é, o saber experiencial não é o único fator importante para o exercício da profissão, pois é preciso considerar diversos elementos que formam a base do profissional docente. Sendo assim, um elemento necessário e de suma importância para ingressar na docência e lecionar é a formação inicial.

Com base nos conhecimentos adquiridos na faculdade, o docente enfrentará os desafios diários em sala de aula, fará relação com a prática e reflexão sobre a prática. Assim, aos poucos, com base também nas vivências do cotidiano escolar, ele se apropriará da cultura escolar e acumulará experiências. Daí a importância da formação inicial ser de qualidade, oportunizando aos docentes todos os conteúdos que lhes serão necessários no início de sua carreira profissional e na sua prática de sala de aula.

Para as professoras, não foi fácil relacionar toda a teoria aprendida ao longo da formação inicial para a prática da sala de aula. Essa articulação entre a teoria e a prática torna-se mais difícil se o conteúdo oportunizado na graduação não for coerente com a prática em sala de aula. Para elas, relacionar a teoria à prática apresentou-se como uma dificuldade no início da carreira, porque em sala de aula é preciso que o professor articule e coloque em jogo vários saberes ao mesmo tempo, como a teoria, o conteúdo, a didática, a metodologia, o domínio da turma, entre outros. Tais dificuldades podem ser verificadas nas respostas apresentadas abaixo:

Ajustar a teoria a prática e a realidade dos alunos. (P 4)

Conseguir adequar a teoria estudada com a realidade e a prática. (P. 30)

Ajustar a teoria ao currículo e ao período disponível de aula. Planejamento da rotina escolar (P 45).

A teoria estudada e a atual realidade da nossa sociedade (P 65).

Como observa Roldão (2007, p. 100), a relação teoria e prática é um processo complexo, que não se dá por adição, mas implica a "capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento" (grifo da autora). É um processo de conhecimento transformativo, que supõe refletir sobre a prática à luz da teoria. Nesse sentido, Freire (2000, p. 43) afirma que é em sua formação que o professor deve exercitar a reflexão crítica sobre a prática. "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Em outras palavras, alinhar a teoria à prática é um processo gradativo, desenvolvido por meio da reflexão sobre a prática. O objetivo é a transformação e o aprimoramento da prática. Segundo Freire (2004, p. 70), "é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor". Assim, o autor mostra que a teoria aprendida na formação inicial auxilia e facilita na compreensão do que ocorre na prática da sala de aula, e a experiência em sala de aula possibilita e facilita na compreensão das teorias estudadas e nos conhecimentos adquiridos para o exercício da docência. Aos poucos, por meio da ação-reflexão-ação, o professor vai ajustando a teoria à prática docente.

Em seus estudos, Schön (1992) ressalta que a reflexão-na-ação traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais e que pode ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas. Em outras palavras, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e que se manifesta no saber-fazer. Para o autor, a reflexão-sobre-a-ação está em relação direta com a ação presente, isto é, com a reflexão-na-ação, e consiste em uma reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação.

Dessa forma, ao adentrar a sala de aula o professor poderá recorrer às teorias estudadas, ajustando-as a sua realidade e a sua prática. Por isso, durante todo o processo de formação docente a teoria e a prática são necessárias, considerando que a teoria o capacitará para o exercício da prática docente e o auxiliará na prática educativa. Assim, é importante que os conteúdos oferecidos na faculdade sejam pertinentes à realidade e às necessidades da sala de aula, para que o futuro professor possa estabelecer relação entre a teoria e a prática desde a sua formação.

Sobre essa questão da dificuldade que os docentes apresentam para aplicar a teoria aprendida na formação inicial à prática, Gatti e Nunes (2009) realizaram uma pesquisa, em diversos cursos de Pedagogia do Brasil, analisando suas ementas e currículos. O objetivo foi conhecer e descrever as características gerais de cada local pesquisado. O resultado obtido justifica as dificuldades enfrentadas pelas professoras iniciantes participantes desta pesquisa, pois, ao analisar os conteúdos das ementas dos cursos de Pedagogia, as autoras constataram que "o quê e como ensinar" surgem de forma muito incipiente num conjunto em que 28% das disciplinas são volta-

das à formação específica de professores.

De acordo com as autoras, as ementas dos cursos de Pedagogia revelam “[...] maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas e psicológicas” (GATTI e NUNES, 2009, p. 22-23), em vez de contemplarem também os conteúdos que os futuros professores terão de ministrar e o modo como irão ensiná-los. A fala da P.3, na discussão do grupo focal, valida a citação das autoras, quanto à questão dos conteúdos oferecidos na graduação:

Eu fiz uma faculdade federal que foi totalmente voltada para a área acadêmica, todas as minhas colegas seguiram a carreira acadêmica, foram direto para o mestrado, hoje estão no doutorado e nunca passaram por uma sala de aula. Eu fugi um pouco disso, e estou completamente perdida, por que eu não aprendi a dar aula na faculdade em momento nenhum. Estudávamos os grandes sociólogos, os grandes psicólogos, os grandes filósofos, e tudo uma teoria muito bonita [...] mas o dia a dia de uma sala de aula eu não vi. Eu não tive Didática, por exemplo, numa federal. Fiz quatro anos e não tive Didática! Um mestrado talvez eu esteja mais preparada para enfrentar do que o que estou enfrentando agora, pois está sendo um desafio muito grande! (P. 3).

A fala dessa professora revela a sua indignação de passar quatro anos na faculdade de Pedagogia, aprender sobre os grandes filósofos, sociólogos e psicólogos e não aprender o essencial: como dar aula e quais conteúdos ensinar aos alunos. Essa situação vivida por ela transformou-se em dificuldade ao iniciar sua carreira profissional, deixou-a insegura, despreparada e perdida. Esse é um problema que nunca se imaginaria haver em uma universidade federal, até perceber-se que a preocupação para a licenciatura, nesse caso, foi de preparar para a pesquisa, e não para a sala de aula.

Diante disso, fica a pergunta: Como uma faculdade de Pedagogia, cujo objetivo é a formação de professores, ao longo dos quatro anos de curso, não oportuniza aos estudantes a disciplina Didática? É uma disciplina de suma importância à formação docente, pois trata do “como ensinar”. De que adiantará ao professor saber sobre os grandes filósofos, sociólogos e psicólogos, se não souber como ensinar? Deve-se considerar, sobretudo, que o ofício do professor é ensinar.

Diante dos dados apresentados pelas autoras e pela fala da P. 3, é possível inferir que disciplinas como Metodologia, Didática e outras que auxiliam o saber da prática docente são oportunizadas, porém com menor ênfase e preocupação. E em alguns casos, nem são oportunizadas, como relata P 3.

Os dados da pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009) mostram que as “atividades complementares” e “outros saberes” chegam a quase 40% do conjunto de disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia. Por esse motivo, as autoras inferem que “[...] a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aulas fica bem reduzida” (GATTI e NUNES, 2009, p. 23). Talvez isso comprometa o período de inserção profissional do professor que, ao terminar um curso com esse currículo, está inseguro

e perdido, com dificuldades para exercer a docência, conforme aponta P. 30, que sente dificuldade em “Conseguir adequar a teoria estudada com a realidade e a prática”. Talvez por não ter recebido uma formação que lhe permitisse estabelecer uma relação entre teoria e prática, talvez por falta de conteúdo. De acordo com Gatti e Nunes (2009), a relação teoria-prática proposta nos documentos que analisaram está comprometida desde a base formativa, o que causa indignação e preocupação. Isso porque essa defasagem percebida pelas autoras traz sofrimento às professoras ingressantes na carreira e transforma-se em dificuldades, quando percebem como estão despreparadas para lecionar e quanto sua formação inicial foi deficitária.

Diante da pesquisa realizada pelas autoras, é possível inferir que as dificuldades sentidas não sejam uma particularidade ou fragilidade das participantes; antes, configuram o fato de as instituições que ofertam o curso de formação superior de professores não oportunizarem um currículo que forme para a prática do ensino, para o que e como ensinar. As falas das professoras P.1, P.2 e P.5, participantes do grupo focal, explicitam esse momento complexo e desafiador da entrada na carreira, quando precisam colocar em cena tudo o que aprenderam no decorrer da formação superior. Os estudos de Gatti e Nunes (2009) apontam que as intuições de formação docente, em sua maioria, não estão cumprindo seu papel, o que fica evidente nos depoimentos apresentados durante a realização do grupo focal:

Na faculdade de Pedagogia você não aprende o que vai dar na sala de aula, então na hora que você chega fica perdido, sem saber o que fazer... tem gente que faz estágio, tem gente que não faz estágio, aí fica mais difícil ainda porque não vivenciou a sala de aula, porque o estágio dá pouco da noção do que é estar à frente da sala de aula. E quando você chega eu acho que o principal é o domínio, tendo esse controle, depois você vai procurando e pegando o que você vai dar [...] e isso a faculdade não te ensina, a Pedagogia em si não ensina! (P. 1)

A minha maior dificuldade ao entrar na Rede Municipal, foi de não saber o básico, como não saber preencher uma caderneta [...] não saber o básico, a parte burocrática, na parte pedagógica. Foi difícil, pois a faculdade não forma você para a sala de aula, ela te dá os conteúdos e você acha que vai sair da faculdade e dar conta de uma sala de 35 alunos, e você não vai dar conta! [...] preciso pesquisar muito os conteúdos no youtube para dar aula, porque a faculdade não ensina. Aquela disciplina na faculdade... a didática, gente aquela matéria é muito vaga, eu achei que ia estar pronta, e quando chegou aqui, vi que não estou. (P. 2)

A gente não sai preparado da faculdade para enfrentar o dia a dia da escola, eu cheguei muito assustada e fiquei perdida, [...] e pensei o que eu faço? O que eu vou fazer? Então diante do meu despreparo eu procurei alguns cursos que pudessem me ajudar, como o de Matemática, que eu não tive na faculdade, e quando tem, o conteúdo passa muito rápido e de forma rasa, como a parte da didática que passam de forma muito pincelada, por isso fiz um curso de didática da matemática, alfabetização [...] e depois a gente vai por tentativa e erro, daí a experiência vai nos ajudando. (P. 5)

As falas das professoras demonstram mais uma vez que o início da carreira não é fácil, sobretudo quando o iniciante não teve uma formação que suprisse as necessidades essenciais para assumir uma sala de aula. Essa má formação se transforma em dificuldades e agruras.

As iniciantes acreditavam que fossem sair da faculdade preparadas para enfrentar uma sala de aula e ensinar, mas a realidade não foi essa, pois ao assumirem suas turmas perceberam o quanto ainda faltava para aprender o ofício.

Darling-Hammond, Baratz-Snowden (2005, apud CALIL, 2014, p. 61) afirmam que não é uma única forma de abordagem na formação que dará conta de atingir todos os futuros professores. Assim, as formações iniciais devem garantir a eles a compreensão das bases da aprendizagem, do desenvolvimento, do currículo e do ensino, antes de partirem para a prática. E acrescentam que, se os futuros professores estiverem aprendendo seu trabalho via experiências com alunos ou com estágio, a supervisão deverá ser realizada por profissionais gabaritados.

Segundo as autoras, atualmente o que tem ajudado muito na aprendizagem da prática é a formação pré-serviço, que possibilita ao futuro professor fazer conexão entre teoria e prática, concretizar o que aprende na graduação, fazer ajustes e se esforçar na resolução dos problemas. Essas ações de relacionar a teoria à prática exigem que eles se engajem em pesquisa e reflexão sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem (DARLING-HAMMOND, BARATZ-SNOWDEN, 2005, p. 31, apud CALIL, 2014, p. 62).

O que causa estranhamento e chama a atenção é o fato de as participantes revelarem que, além da falta de conexão entre a teoria e a prática, há também o fator da falta de alguns conteúdos básicos na formação inicial do professor, especialmente aqueles relativos ao ensinar. Portanto, os cursos de Pedagogia estão descumprindo seu papel, que é assegurar ao futuro professor aprender como e o que ensinar. Por isso, ao ingressarem na carreira as professoras sentem-se frustradas ao perceber que estão aquém do necessário. As frustrações sentidas por elas são corroboradas pela pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009, p. 24). Os dados coletados pelas autoras apontam que, dos “[...] 26% das disciplinas que compõem a categoria “Fundamentos teóricos da educação”, apenas 3,4% referem-se à “Didática Geral”. Talvez seja por isso que as professoras iniciantes apresentam dificuldades ao lecionar, por terem tido menos conteúdo e menos tempo para aprender o “como ensinar”, caracterizado aqui como “didática”. O relatório apresentado pelas autoras revela ainda que:

Didáticas específicas, metodologia e práticas de ensino (o “como ensinar”) representam 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, “o quê” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor (GATTI; NUNES, 2009, p. 24).

A ausência ou o baixo percentual das disciplinas relativas ao “o que” ensinar e “como” ensi-

nar no curso de Pedagogia, apontados pelas autoras, permitem inferir que pode ser por isso que as iniciantes revelaram que sentiram medo, insegurança, falta de domínio da classe e do conteúdo e dificuldade em relacionar a teoria à prática. Talvez não tenham sido preparadas na formação inicial para ingressarem na carreira, e, desse modo, o despreparo converteu-se em dificuldades.

Há que se refletir sobre como conteúdos tão importantes e necessários à docência, como a didática e os conteúdos a serem ensinados às crianças, podem representar um percentual tão pequeno no currículo das instituições de formação de professores no Brasil. Há necessidade, portanto, de repensar o currículo proposto na Pedagogia, partindo do pressuposto de que esse é um curso de formação inicial de professores.

Nesse caso, poderia auxiliar na formação docente uma experiência pré-serviço, por favorecer a relação entre a teoria e prática e contribuir na formação do futuro professor. No Brasil já existem iniciativas neste sentido. É o caso do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, em que os graduandos têm a oportunidade de vivenciar, analisar e receber orientação sobre prática de sala de aula antes de se formarem e ingressarem em suas próprias salas de aula. Isso traz dois pontos importantes ao graduando. O primeiro trata do conjunto de habilidades e competências que ele pode aprender, percebendo que seu planejamento e sua rotina devem ser flexíveis e passíveis de ajustes, a depender das circunstâncias. O segundo refere-se à preparação desse futuro profissional para a aprendizagem ao longo da carreira profissional e da vida, com suas próprias práticas e percepções em relação ao seu trabalho.

A formação pré-serviço apresenta-se como um complemento à formação inicial e tem ajudado muitos professores a amenizarem as dificuldades, esses sentimentos de desespero, de sentirem-se perdidos, de não saberem o que fazer diante da sala de aula ao assumirem suas turmas. Durante a discussão do grupo focal, esses sentimentos surgiriam nos relatos das professoras participantes:

[...] na hora que você chega fica perdido, sem saber o que fazer... (P. 1)

[...] você acha que vai sair da faculdade e dar conta de uma sala de 35 alunos, e você não vai dar conta! (P. 2)

[...] eu cheguei muito assustada e fiquei perdida [...] e pensei o que eu faço? O que eu vou fazer? (P. 5)

Essa agrura, desespero e sentir-se perdida fazem parte da profissão docente, partindo do pressuposto de que a complexidade é uma característica da profissão. Ao assumir uma turma, muitas coisas estão em cena, como as metas a serem cumpridas, a diversidade de alunos, a relação professor-aluno-conhecimento e muitos outros condicionantes. Por isso, muitas dúvidas acompanham o cotidiano do professor iniciante, e as falas das professoras P (1), P (2) e P (5) condizem com a seguinte citação:

O que ensinarei entre tudo o que deveria ensinar? Como posso compreender isso para que meu entendimento torne o deles possível? O que estão pensando e sentindo em relação a mim, uns aos outros e em relação ao que estou tentando ensinar? Quão perto eu deveria vir e quão longe eu deveria ficar? (DARLING-HAMMOND, BARATZ-SNOWDEN, 2005, p. 38, apud CALIL, 2014, P. 64).

Todas essas questões e outras mais habitam a mente do professor enquanto ensina, pois é nessa hora que ele precisa colocar tudo o que sabe em jogo, para gerir sua sala de aula. No início da carreira talvez ainda não tenha esse domínio total das ações, o que ficou evidente na fala da P. (5), que relatou ter pensado: “O que eu faço? O que eu vou fazer?”.

Ao assumir uma turma, diante do novo e das complexidades da profissão, de ter que distribuir tarefas, ensinar, planejar, observar e analisar sua aula para replanejá-la caso julgue necessário, o professor tem a percepção de que haverá imprevistos.

Assim, ter ciência da complexidade do trabalho docente é de suma importância para os professores que ingressam na carreira.

O despreparo mencionado pelas participantes desta pesquisa revela que, além de a teoria oferecida nos cursos de formação de professores não atender à necessidade de inserção profissional docente, há a questão dos estágios, que vêm sendo outro fator a ser repensado. Apesar de os estágios terem tido sua carga horária ampliada, Gatti e Nunes (2009, p. 30) afirmam que “[...] não se obteve evidências, neste estudo, de como eles vêm sendo de fato realizados”. No grupo focal, essa questão da falta de planejamento, controle e supervisão de estágio aparece na fala da P.3, que cursou Pedagogia em uma universidade federal e que relatou não ter tido a disciplina didática durante a sua formação:

Eu fiz estágio, mas como eu trabalhava, o estágio era aquela coisa mais para constar, achava uma professora que assinava, eu ficava uma horinha na sala e ela assinava que eu tinha feito, foi tudo assim porque eu sempre trabalhei durante a minha formação na Pedagogia (P.3).

Essa professora explicitou, no grupo focal, que não teve a oportunidade de estudar didática, tampouco de fazer seu estágio com o rigor necessário à aprendizagem da docência. É notório o quanto essas questões a frustram e o quanto se sente prejudicada e com muitas dificuldades para exercer a docência, por não ter tido tais oportunidades. Alegou que na faculdade não aprendeu a dar aula e, como não fez estágio, também não pôde vivenciar o que acontece numa sala de aula. Sendo assim, pergunta-se: O que foi oportunizado a essa professora nos quatro anos de sua faculdade? O que ela aprendeu sobre ser professora?

Causa estranhamento ver um curso, criado para formar professores, que não ensina o “como ensinar” e que não acompanha o estágio do aluno. Que professor essa universidade está

formando? Para atuar onde? Para atender e ensinar que tipo de aluno? Será mesmo que ela está formando professores intelectuais transformadores? Segundo Freire (2001), o professor é formador de opinião e, assim sendo, tem a obrigação de estimular o pensamento crítico dos educandos, assumindo uma opção política de forma coerente. Será que a universidade está formando esse profissional? Cabe refletir sobre essa questão.

A falta de supervisão de estágio sugere que talvez não haja planejamento para sua realização ou acompanhamento adequado em relação ao modo como é realizado. Gatti e Nunes (2009) apontam que a maior parte dos estágios se constitui de observação, e não de práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. A participação ativa dos estagiários no ambiente escolar e na sala de aula pode contribuir no processo de inserção do profissional docente. No estágio, o futuro professor recebe ajuda para colocar em prática o que foi aprendido na faculdade. Segundo Tardif (2002, p. 23):

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacional da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais.

Um problema decorrente desse tipo de formação é o excesso de teoria em detrimento das atividades práticas, e também o fato de ser um conhecimento descontextualizado, não significativo para os estudantes do magistério. Não que a teoria estudada não seja importante, mas é inadequada a maneira como é apresentada.

Tardif (2002) denomina esse modelo de “aplicacionista”. Segundo esse modelo, o sujeito deve encontrar no ambiente escolar a forma como a teoria é aplicada, como se ela pudesse ser encontrada na prática. A prática é diferente da teoria, possui lógicas próprias; então, para que serve a teoria? A teoria serve para que o sujeito compreenda a prática, para que o sujeito tome consciência das suas ações.

Neste sentido, Imbernón (2004) afirma que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria, isto é, a teoria permite ver melhor aquilo que não pode ser visto de outra maneira. Como não é aplicável na prática, o professor sente dificuldades ao ingressar na carreira. Ele chega com o que aprendeu na faculdade, com tudo o que estudou no curso de formação inicial, isto é, toda a teoria; porém, não teve proximidade com o ambiente escolar, por isso se surpreende. E pensa: Como vou dar conta disso? Não aprendi isso na faculdade! Não vi isso na teoria!

Pensando nisso, Imbernón (2004) argumenta que é necessário organizar um tipo de formação que permita ao professor tornar-se um profissional crítico e investigador, um agente de mudanças que desenvolva constantemente maneiras de agir individual e coletivamente. Deverá também compreender que, apesar de ser importante saber o que deve fazer e como fazer, é im-

prescindível saber por que deve fazê-lo. Neste sentido, cabe às instituições de formação de professores refletirem e reverem seus currículos e a formação que proporcionam aos futuros docentes. A pesquisa realizada tornou evidente que, se a instituição montar um currículo coerente, que supra as necessidades essenciais do professor iniciante, certamente ele estará mais preparado para assumir sua turma e enfrentar as dificuldades e os desafios do início da carreira profissional.

Aprendendo a docência

A formação inicial não deu às professoras o aporte necessário para ingressarem preparadas na carreira docente, por isso elas precisaram suprir essa defasagem e buscar conhecimentos de outras formas, para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Em meio a tantas dificuldades que enfrentaram, hoje elas sugerem ações que acreditam auxiliar o ingresso do professor e ajudá-lo em sua construção da aprendizagem da docência.

Dentre as sugestões que surgiram, as que mais se destacaram foram: troca de experiência entre os pares, formação continuada, apresentação das regras da escola, apoio da equipe de liderança e formação específica para os professores iniciantes.

A maioria das professoras sugere que lhes seja assegurado um espaço para trocas de experiências, como uma forma de aprender a docência e aprimorar a prática pedagógica. Sugere também que lhes seja oportunizada formação continuada de qualidade, que as auxilie na prática em sala de aula. Nono (2011) afirma que os professores veem na troca de experiências uma fonte de aprendizagem profissional e que, por isso, reivindicam a criação do espaço coletivo na escola para trocas de experiências como reconhecimento do valor do saber construído na prática. Observem-se os excertos que seguem:

Mais integração com os outros professores mais experientes. (P 10)

Proporcionar momentos de experiências acolhendo os novos estabelecendo parcerias (P 11).

Maior troca de experiência entre os colegas. (P 12)

Mais tempo e espaço para socialização da prática, uns 40 minutos antes da aula (P13).

Maior apoio de outros professores e da equipe gestora (P 14).

Momentos para troca de experiência entre os pares (P 26).

Integrar os professores com toda equipe escolar, apresentando-o socialmente, assim como a missão, objetivos, regras da escola e garantir a integração com professores do mesmo ano/série (P 30).

Mais troca com os colegas do mesmo nível (P 52).

Ter um horário para troca de experiências e poder contar com maior apoio técnico (P 67).

Ao analisar as sugestões, infere-se que foram ações das quais sentiram falta ao ingressar na carreira. Confirmam, mais uma vez, o quanto valorizam e validam as trocas de experiências com os pares como uma fonte de aprendizagem da docência, como um saber prático. Neste sentido,

André (2015, p. 36) aponta que “[...] as tarefas de melhoria da escola têm de ser realizadas pelo coletivo, em um processo de interação, trocas e colaboração”. Quando a escola trabalha no coletivo, oportunizando trocas, ocorrem melhorias em vários contextos: no processo de ensino e aprendizagem, na prática pedagógica, na profissão docente, no clima organizacional, no relacionamento interpessoal, entre outros.

A literatura pedagógica vem defendendo o saber da experiência do docente (TARDIF, 2002; NÓVOA, 2009) como uma fonte de aprendizagem. As pesquisas realizadas por André (2015) apontam que tem sido cada vez mais recorrente a solicitação dos professores para que temas relacionados à prática e ao como ensinar sejam oportunizados na formação continuada.

As professoras acreditam que o espaço para trocas de experiências e para formação continuada seria o que mais as ajudaria no início da carreira. Poderiam se aprimorar e também aprender o que lhes faltou na formação inicial. Diante da análise realizada, infere-se que acreditam que o espaço para as trocas de experiências deveria ocorrer nos momentos de formação continuada.

Reivindicam o que Nóvoa (2006, p.14) denomina formação centrada na prática. Esse autor adverte que “[...] há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”. Acrescenta que, embora os professores conheçam as teorias, não sabem como se transformam na prática, daí a importância de se oferecer uma formação continuada centrada na prática e na análise da prática. Segundo Nóvoa (2006, p. 16), “[...] não é a prática que é formadora, mas a reflexão sobre a prática”. São os momentos de reflexão da prática, discussões dos conteúdos e estratégias didáticas para o ensino da sala de aula, trocas de experiências oportunizadas na formação continuada e o acompanhamento da prática, que também foi visto por elas como auxílio para o professor constituir-se profissionalmente e construir sua identidade profissional.

Foi sugerido também que as regras da escola sejam mais claras e apresentadas desde o início, visando melhorar a comunicação na escola e também o preparo do professor para assumir uma sala de aula. As respostas que seguem evidenciam tais sugestões:

Treinamento e esclarecimento a respeito da função, deveres e direitos antes de entrar em sala (P 25).

Que a equipe escolar esteja sempre disposta a informar, esclarecer e ajudar sempre que for necessário (P 28).

Integrar os professores com toda equipe escolar, apresentando-o socialmente, assim como a missão (P 30).

Acredito que a orientação, informação e apoio são fundamentais (P 34).

Que independente da data de entrada que recebam um treinamento sobre o sistema de ensino no início (P 47).

Acolhida, apoio e esclarecimentos (P 60).

Formação e orientação sobre os documentos que serão exigidos no decorrer do ano letivo e orientação focal ao professor com aluno incluso (P 61).

Analisando essas sugestões, é possível observar o quanto as orientações sobre o funcionamento e as regras da escola são importantes no início da carreira do profissional docente, sobretudo ao considerar que esse período se configura como uma transição de estudante a professor. Marcelo Garcia (1999) ressalta que é nessa fase que os docentes precisam adquirir conhecimentos profissionais. Assim, torna-se evidente que as regras, informações sobre o sistema de ensino e orientações sobre direitos e deveres sugeridos nos excertos acima fazem parte do rol de conhecimentos profissionais a que o autor se refere.

Outra ação sugerida por elas foi a de acolhimento aos professores iniciantes e o apoio da equipe de liderança, isto é, do diretor de escola e do orientador pedagógico, orientando, auxiliando e acompanhando o trabalho do professor nessa etapa da carreira, conforme apresentam as respostas que seguem:

Uma boa acolhida pela equipe de direção e orientações pontuais sobre o funcionamento da escola (P 6).

Mais acompanhamento das orientadoras e mais espaços de trocas e ajuda entre os professores (P 22).

Apoio dos gestores e formações direcionadas aos iniciantes. (P 36).

Deve existir diálogo e afetividade também de gestor para professores e vice-versa (P 40).

Maior receptividade das equipes gestoras (P 46).

Ter apoio da O.E. e mais troca com os colegas do mesmo nível (P 52).

Orientação pontual da equipe de liderança (P 62).

Nesse contexto, o apoio da equipe de liderança surge como uma ação importante de acolhimento aos professores, no início da carreira. Nono (2011, p. 166) observa que “[...] o ambiente organizacional influencia a carreira por meio de estilos de gestão encontrados”. Assim, deduz-se que a forma como a equipe de liderança conduz a gestão da escola e o ambiente organizacional em que o professor passa a fase inicial da carreira influenciam na sua evolução e aquisição dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão. Por exemplo, regimentos da escola, estatuto, projeto educativo, e até mesmo as regras básicas de funcionamento da instituição. Neste sentido, Mizukami et al. (2010) alertam sobre a importância de o professor poder contar com apoio e assessoria de um diretor que compreenda suas necessidades.

Muitas das professoras sugeriram a criação de uma formação específica aos professores iniciantes, para atendimento às suas necessidades, apoio, informações e esclarecimentos sobre o funcionamento da rede municipal de ensino. Sugeriram também que essa formação seja continuada. Essas ações sugeridas são justificadas nas respostas abaixo:

Reuniões com orientações voltadas para os iniciantes. (P 21)

Apoio dos gestores e formações direcionadas aos iniciantes. (P 36)

Uma orientação inicial é muito importante para que o professor iniciante possa saber

o que esperam dele (P 39).

Passarem por um momento de integração onde seja apresentado o sistema de educação e os principais projetos da rede (P 53).

Momentos específicos para orientações iniciais (P 54).

Fazer a integração antes de começar a trabalhar (P 56).

Integração logo nas primeiras semanas (P 59).

A primeira integração deveria acontecer antes de iniciar com os alunos e ter uma formação específica para os novos professores (P 65).

Apoio mais direcionado e específico das OPs, formação continuada específica para os iniciantes e recursos humanos (P 68).

Ao analisar as ações sugeridas por elas, torna-se evidente que se trata de um período desafiador na carreira docente, um período em que o professor está repleto de dúvidas, conflitos e tensões. Marcelo Garcia (1999, p.114) aponta que “[...] é característico desse período a insegurança e falta de confiança em si mesmo”, por isso os professores solicitam tanto o apoio da equipe de liderança.

Nessa etapa, o profissional sente-se despreparado, pois está iniciando a carreira, aprendendo a docência. Segundo Gatti e André (2011), nesse período ocorrem as maiores taxas de evasão dos docentes, pois, ao depararem diversas situações nunca vividas, sentem-se sozinhos, órfãos, desamparados. Daí a necessidade de propiciar-lhes acompanhamento, apoio, preparo, assistência pedagógica, isto é, de se pensar em uma política de formação voltada especificamente ao início da carreira docente. Assim, ele se sentirá seguro e capacitado para lecionar, o que poderá melhorar a qualidade do ensino e reduzir a taxa de abandono nesse período da carreira docente.

Neste sentido, Gatti, et al. (2011, p. 213) ressaltam a necessidade de se criarem “[...] programas de iniciação que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação ao professor iniciante, no intuito de deixar o peso dessas tarefas mais leves”. Desse modo, terão com quem compartilhar suas dúvidas, anseios e necessidades, e serão acolhidos e receberão formação de acordo com as suas necessidades.

Alguns estudos, como os de Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2006), Papi e Martins (2011) e André (2015), dentre outros, apontam a necessidade de oferecer tratamento e apoio diferenciado aos professores iniciantes. Embora as pesquisas desses autores apontem essa necessidade de apoio, por meio dos dados coletados infere-se que na rede pesquisada os professores não o recebem. Na discussão do grupo focal, as professoras também demonstraram insatisfação, insegurança, angústia, medo, ausência de apoio e até mesmo de preparo para assumir uma sala de aula. A partir dessas revelações, elas foram convidadas a sugerir ações que possam auxiliar o professor no início da carreira. Vejam-se os depoimentos:

[...] deveria haver um tempo, um horário. Quando você é novo com a OP, meia hora da sua sexta-feira você vai e leva todas as suas dificuldades de sala de aula para ela te orientar. Nós não temos um horário para isso. Então eu acho assim, o professor é

novo? Toda última meia hora do seu dia, coloque um estagiário para fazer sua saída para você ter esse momento com a orientadora pedagógica [...] ela tem todas as experiências que a gente precisa (P. 1).

[...] apostila com as portarias, com as coisas que regem a educação [...] a parte pedagógica a gente aprende no dia a dia, acredito que uma interação da parte pedagógica também seria útil. (P. 2)

[...] o HTC poderia ser usado para tirar nossas dúvidas, fazer estudos de casos, [...] pode ser melhor usado o momento do HTC (P. 3).

Ao analisar as sugestões dessas professoras, fica evidente que o início da carreira tem sido difícil para elas e que se sentem sozinhas. Esses depoimentos corroboram a afirmação de Marcelo Garcia (1999), de que se trata de um período tenso e de intensas aprendizagens num ambiente desconhecido, o que ocasiona insegurança e falta de confiança em si mesmo. Segundo Marcelo e Vaillant (2009, p. 30), “[...] los maestros y profesores se enfrentam generalmente em solitário a la tarea de enseñar”. Isso está evidente nas falas das professoras que, em sua maioria, parecem pedir ajuda e socorro, e explicitam o sentimento de abandono e solidão ao sugerirem maior apoio da orientadora pedagógica, sobretudo nos HTC.

Assim como nesta investigação, na pesquisa de Nono (2011, p. 72) as professoras também solicitam e “[...] defendem a criação de espaços coletivos nas escolas para as trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar”.

Solicitam, pois, que seja assegurado para elas um momento para compartilhar saberes, dúvidas, experiências. Elas também reconhecem a importância de se ter um parceiro mais experiente. A fala da P 1 evidencia isso: “[...] a orientadora pedagógica [...] tem todas as experiências que a gente precisa”. Portanto, valorizam a experiência e o saber da prática como fonte e elemento necessário à aprendizagem da docência. Porém, a orientadora parece não compartilhar seus saberes e experiências com elas, o que lhes traz angústia, medo e insegurança.

Neste sentido, Nóvoa (1997) e Canário (1997) afirmam que a escola deve ser um espaço de formação do professor, porque as experiências vividas no contexto escolar são de suma importância para a construção do seu saber e de sua identidade. Isso porque a escola é um ambiente rico de experiências da prática docente.

Sendo assim, então, por que não oportunizar esse momento ao professor, para que ele possa refletir sobre a sua prática, para que a partir disso possa construir o saber-fazer da sua prática e a sua profissionalidade docente? Sobre essa questão, Canário (1997) ressalta que o professor também aprende na escola, um espaço privilegiado para aprender o “como ensinar”, que é o que faltou para a maioria das professoras participantes do grupo focal, que não tiveram “Didática” na formação superior. Nesse caso, seria válido que a escola oportunizasse

esse momento a elas, pois, além de aprenderem a docência, também construiriam sua identidade profissional de forma mais sólida, pautada na reflexão sobre a prática.

Isso posto, torna-se evidente que as professoras pesquisadas não têm apoio por parte da escola em que trabalham. Elas revelaram também que não recebem apoio algum da SME, quando ingressam na Rede Municipal de Ensino.

Essa falta de cuidado e apoio da rede municipal de ensino leva a inferir o quanto a SME desconsidera as inexperiências, as expectativas, os anseios, os desafios e conflitos que o professor encontra na prática da sala de aula.

Não recebem nem mesmo as informações básicas necessárias ao exercício da docência, e suplicam pelo menos por uma apostila que os oriente em seu trabalho, conforme reivindica a P.1: “[...] deveriam montar uma apostila com as portarias da recuperação paralela e intensiva para nós, já iria resolver bem”. No desespero do não saber, ela pede o mínimo, que no caso seria a emissão de uma apostila, um guia do professor.

À guisa de conclusão

Embora se sintam abandonadas e largadas à própria sorte, elas também têm consciência de que a SME deve ser a responsável por oportunizar esse suporte aos professores iniciantes. Têm ciência também de que essa formação precisa ocorrer antes mesmo de o professor assumir sua sala de aula. As professoras, embora sintam falta dessa formação, desse preparo antes de assumirem sua turma, e de uma formação e acompanhamento nos primeiros anos de docência, têm ciência de que esse apoio e formação não resolverão todos os problemas, mas poderão amenizá-los.

Segundo Nóvoa (2006), os professores iniciantes são cuidados da pior forma possível, pois

Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são “lançados às feras” totalmente desprotegidos. E nós fazemos de conta que o problema não é conosco (NÓVOA, 2006, p. 14).

O que acontece nessa rede de ensino corrobora a fala de Nóvoa (2006), pois as professoras lecionam em uma escola considerada difícil, isto é, talvez elas trabalhem ali por falta de oportunidade, por não terem a chance de escolher outra unidade escolar. De fato, parece que realmente foram “lançadas às feras” e enfrentam todos esses desafios sozinhas, sem qualquer tipo de apoio. Precisam de cuidados, porque não são enxergadas. Neste sentido, Nóvoa (2006) vê o cuidado com os professores iniciantes como um dos maiores desafios da profissão docente, e considera necessário propiciar e cultivar na escola um ambiente formativo e colaborativo de integração, de trocas de conhecimento e experiências, e de apoio.

Referências

ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**. Vol 19, N 1, jan-abr, 2015.

CALIL, A. M. G. C. **A formação continuada no município de Sobral/CE**. Tese de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2014.

CANÁRIO, R; A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia**, São Paulo: Revista do programa e estudos de pós-graduados PUC/SP, 1997, 6, 1º semestre, p.9-27.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 16. ed. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2004.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.) **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. Coleção DE Textos FCC, N. 29, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal. Porto Editora. 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. S. Paulo: Cortez. 2004.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores principiantes. In: **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p.112 – 131.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos. Edufscar, 2010.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: O papel da escola em sua formação**. Porto Alegre, Mediação, 2011.

NÓVOA, A. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo** - Nada substitui o trabalho do professor. Palestra feita no Sinpro, SP. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf, 2006. Acesso em 27/05/2015.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2007, vol.12, n.34, p. 94-103.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO PELA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DE VIDA

Leda Helena Galvão de Oliveira Farias

Virginia Mara Próspero da Cunha

Introdução

A realização da pesquisa, durante os estudos para Mestrado Profissional em Educação, embasou a escrita deste texto, sobre a formação e a história de vida do Professor Mediador Escolar e Comunitário – P MEC. A investigação foi realizada junto a professores que atuam em escolas da rede estadual de ensino, todas da mesma Diretoria Regional de Ensino, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP.

Vários questionamentos sobre a vida, o perfil e a atuação desse professor direcionaram a realização da pesquisa: Como as vivências pessoais contribuem no exercício da função? Quais são as características pessoais e profissionais valorizadas pelo docente que atua como Professor Mediador Escolar e Comunitário? Como a formação inicial e a formação continuada do projeto contribuem para o desenvolvimento profissional na função de Professor Mediador Escolar e Comunitário?

Com o objetivo de compreender as características pessoais e profissionais valorizadas na prática, as contribuições das vivências pessoais e da formação inicial e continuada no desenvolvimento profissional e na atuação do Professor Mediador Escolar e Comunitário, a pesquisa foi desenvolvida conforme etapas sequenciais planejadas.

A partir das experiências e dos saberes dos professores, realizou-se uma reflexão sobre o perfil e a formação do P MEC, numa perspectiva sócio-histórica, considerando a história e a função desse professor, articulando sua formação pessoal e profissional e valorizando o sujeito do conhecimento. A análise de dados foi feita a partir das informações que os sujeitos apresentaram sobre suas histórias de vida, nas respostas aos questionários e nas entrevistas, e sobre o que as vinculam à função P MEC.

Tardif afirma que o saber do professor tem origem em variadas formas de experiências:

O saber docente decorre de várias fontes: pessoais, formativas, da organização, do sistema, das relações profissionais com colegas, e se situa em um contexto social e de tempo. Ele é plural e também temporal [...] adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira (TARDIF, 2010, p.21).

Os mediadores têm uma atuação profissional fortemente marcada pelos aspectos inter-re-

lacionais. Para verificar e compreender suas características e as influências da vida e da formação no desempenho do trabalho, foi de extrema valia conhecer a história de vida de cada um deles. Foi utilizada a abordagem biográfica narrativa, que se deu no sentido de valorização do sujeito e de sua subjetividade, buscando verificar as representações e sentidos que atribuíam à sua existência pessoal e profissional.

A metodologia de história de vida permitiu que as pesquisadoras tivessem acesso ao mundo pessoal do sujeito. Permitiu interação com os pesquisados e contribuiu para a interação entre o universo pessoal e o universo profissional dos professores.

A análise dos dados provenientes da pesquisa documental e de campo contemplou atividades contínuas de seleção e organização, conforme critérios predefinidos, com delineamentos e considerações sobre identificação de similaridades e padrões que foram interpretados e alinhados ao referencial teórico e aos objetivos estabelecidos.

A contribuição do estudo está na oportunidade de uma reflexão sobre a escola contemporânea e na possibilidade de colaborar na construção de conhecimentos sobre alguns aspectos que formam um educador voltado para atuação intra e extramuros da escola. Esses aspectos referem-se a práticas de mediação de conflitos, para a construção de saberes de convivência pacífica e cidadania consciente. Devem ser considerados também os aspectos relativos ao valor da formação para a profissionalidade docente.

Este estudo justifica sua importância para o contexto atual da escola, pois possibilita a verificação dos aspectos fundamentais da formação e desempenho da função de um educador de proximidade na unidade escolar.

A Escola e o direito à Educação

A escola tem uma função social importante na formação do homem e da sociedade, e a perspectiva de uma formação integral, humanística, exige esforço no sentido de desenvolver todas as dimensões do ser humano e estabelecer uma cultura de paz. Esse espaço influencia a formação dos sujeitos e as condições da realidade social, dependendo da sua forma organizativa, do local onde se insere e do momento histórico.

Como prática social, a educação tem a escola como 'lócus' privilegiado, entendido como espaço de garantia de direitos. Para tanto, em suas ações, é fundamental atentar para as demandas da sociedade como parâmetro para tomada de decisões e adoção de políticas públicas. A escola é parte da sociedade, e sua função social é irrefutável. É espaço de relações onde ocorre o processo educativo formal e a socialização da cultura e do conhecimento construído pela humanidade.

O texto adotado pela Cúpula Mundial em Educação, em 2000, a 'Declaração de Dakar – Educação para Todos', reafirma a 'Declaração de Jomtien' (ONU, 1990), apoiada pela 'Declaração Universal de Direitos Humanos' e pela 'Convenção sobre os Direitos da Criança' quanto ao direito

à educação:

[...] toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (ONU/ UNESCO, 2000).

A educação é pressuposto para desenvolvimento, compreensão de si e do mundo, integração e qualificação para o trabalho. É um direito fundamental e essencial para o Estado Democrático. Como direito subjetivo, que se realiza na própria pessoa e assegura dignidade a todos, e como dever do poder público, o qual não pode se omitir a efetivá-lo, a educação é elo entre as gerações e consolida a evolução sócio-cultural-científica da humanidade.

Sendo direito de todos, a educação exige uma ação efetiva e positiva do poder público. Esse direito é indissociável dos direitos sociais, de se encontrar elencado entre os direitos humanos, na perspectiva de asseverar a dignidade humana.

Por estar fundamentado na Constituição Federal Brasileira – CF (BRASIL, 1988) como direito social, é possível afirmar que o direito à educação está relacionado com os princípios da República Federativa do Brasil. Nessa perspectiva, a educação é claramente instrumento necessário para construção de uma sociedade livre, justa e igualitária, para garantia de desenvolvimento individual e coletivo.

Os objetivos da Declaração de Dakar ressaltam a garantia do acesso à educação com mais qualidade e equidade:

- a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade [...];
- c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos, resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (ONU/UNESCO, 2000).

É possível perceber, na ‘Declaração de Dakar – Educação para Todos’, em seus objetivos, a

identificação de várias problemáticas ligadas a vulnerabilidades, questões sociais, econômicas, de saúde, de etnia, gênero, analfabetismo e defasagens cognitivas, as quais afetam o contexto atual da educação e da escola.

Além de indicar as situações de vulnerabilidades, disparidades e desigualdades, a Declaração de Dakar indica estratégias a serem desencadeadas pelos países, algumas das quais apontam mecanismos para estabelecer garantia de direito, combate a vulnerabilidades e geração de melhor justiça social:

- *mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica;*
- *promover políticas de Educação para Todos dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento;*
- *assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação;*
- [...]
- *satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos;*
- *implementar estratégias integradas para promover a equidade de gênero na educação, que reconheçam a necessidade de mudar atitudes, valores e práticas;*
- *implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia HIV/AIDS; criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos;*
- [...]
- *fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso para alcançar Educação para Todos (ONU/UNESCO, 2000).*

Atualmente, vê-se a democratização da educação presente nas linhas e princípios da Constituição Federal - CF e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, com o direito a acesso e igualdade de oportunidades; porém ainda não se alcançou a igualdade de tratamento com a garantia da permanência e da qualidade para todos. Além das condições externas, que fogem ao seu controle, a forma como a escola funciona e o clima que mantém em seu ambiente interferem diretamente na qualidade de seu trabalho, ou seja, na qualidade do ensino.

O espaço escolar, situado socialmente e também historicamente como local de inserção das crianças e jovens, vive circunstâncias específicas da sociedade contemporânea, pois violência, preconceitos e diversos tipos de vulnerabilidade ali estão presentes.

Os alunos e as famílias, com todas as suas variáveis, adentram o espaço da escola carregados de cultura, modos de vida, lutas e conflitos. Além disso, outros fatores, decorrentes do contexto, que podem ser econômicos, políticos, culturais e sociais, influenciam e afetam a escola.

No contexto de escola para todos, surgem conflitos, confrontos, problemas relacionais, vio-

lência, e as vulnerabilidades tornam-se visíveis. Frente a essa situação, necessidades específicas destacam-se nos ambientes de ensino e sistemas educacionais.

As transformações do mundo atual obrigaram a escola e os sistemas de ensino a buscarem possíveis soluções para seus novos problemas, para a permanência do aluno na escola e para uma educação inclusiva e de qualidade.

No mundo contemporâneo, segundo Masetto (2009), como comunidade educacional a escola não está mais sozinha e não é mais a única responsável pela aprendizagem dos alunos. Isso porque ela se comunica com as demais comunidades e com grupos que buscam atender às necessidades da população. A interação da escola com outros grupos busca a educação de todos e a solução de problemas que afetam aquele espaço mais amplo de vivência. Da escola exige-se uma articulação com instituições públicas e privadas, criando parcerias e uma rede, com o intuito de oferecer melhor assistência ao aluno e garantir o atendimento aos seus direitos.

Os professores contemporâneos, como assegura Nóvoa (2009, p.10), são “[...] elementos insubstituíveis, não só na promoção de aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam ao desafio da diversidade”.

O Sistema de Proteção Escolar e Comunitário - SPEC

O sistema de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEESP compreende unidades escolares em todo o estado. Tem uma rede complexa, pois suas escolas apresentam várias determinantes econômicas, sociais, culturais e políticas, dependendo de onde se inserem. Cada unidade escolar tem características distintas e uma intrincada rede de relações provindas das pessoas que ali trabalham, estudam ou estabelecem outros vínculos, e que são oriundas de diferentes contextos, apresentando também interesses diferentes.

Em 2010, considerando as situações de conflitos, fragilidades e violência no contexto escolar da rede pública paulista, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP – implantou, pela Resolução SE 19/10 (SÃO PAULO, 2010), o Sistema de Proteção Escolar e Comunitário – SPEC e criou a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário – PMEC. Foi uma política pública adotada para criar condições de melhoria do clima no ambiente escolar, para fortalecer a rede de proteção social e para desencadear ações que combatessem e minimizassem as vulnerabilidades da escola pública.

A identificação dos problemas tornou-se importante indicador para a Secretaria de Educação. Segundo Chrispino (2007, p.23), “[...] o primeiro ponto para a introdução da mediação de conflito no universo escolar é assumir que existem conflitos e que estes devem ser superados a fim de que a escola cumpra melhor as suas reais finalidades”.

A legislação e normas correlatas estabelecem com clareza a seleção, responsabilidades e atuação do PMEC, refletindo a intenção de integrar o educador às características do interesse da coletividade, porém nos limites do ambiente escolar.

Para o exercício da função PMEC, o professor deve apresentar perfil profissional alinhado à atuação exigida. A inscrição no projeto é feita por livre adesão, e o docente apresenta uma ‘Carta de Motivação’ acompanhada de certificados de realização de cursos e de participação em eventos em temas afins aos princípios e linhas de ação do projeto. E também é entrevistado, na presença de Supervisores de Ensino, responsáveis pela atribuição de aulas; membros da Gestão Regional do Sistema de Proteção e de um representante da equipe da gestão da escola.

A implementação do Sistema de Proteção Escolar com a figura do Professor Mediador e Comunitário foi uma inovação. Como toda inovação, alterou crenças, hábitos, interesses, valores, serviços e procedimentos, no universo escolar. A inovação implanta ideias novas que alteram as condições organizacionais e, necessariamente, resistências devem ser superadas.

A inserção desse professor na escola exigiu, por parte das pessoas que ali conviviam, aceitação de uma nova proposta de abordagem das situações e problemas do ambiente escolar. A aceitação do profissional, que fará intervenções nas relações pessoais que ocorrem no ambiente escolar e atuará nas situações de vulnerabilidade, deve ser coletiva, e deve ser conquistada pelo próprio professor. Há também uma exigência ao PMEC, que é a adoção de posturas e de ações coerentes, pautadas no conhecimento da legislação, na aplicação de técnicas de mediação, nas práticas de resolução de conflitos, no desenvolvimento de projetos, na garantia de direitos, na proteção integral à criança e ao adolescente. Seus trabalhos e projetos devem ser direcionados ao enfretamento e superação das vulnerabilidades da escola.

Em uma breve análise, as normas legais que regulamentam o Sistema de Proteção Escolar apresentam com clareza os princípios e ações que o tornam concreto, demonstrando a intenção do Estado e da SEESP em buscar mecanismos e instrumentos adequados ao seu propósito.

Em sua atuação no espaço escolar, cabe ao PMEC criar parcerias com instituições, entidades e sociedade civil, formando vínculos, com o intuito de fortalecer a rede de proteção social para atender as crianças, adolescentes e jovens ou adultos de forma articulada com a família sempre que possível. Por fim, a escola também é espaço de proteção, pois,

[...] ao se integrar ao Sistema de Garantia de Direitos Humanos de crianças e adolescentes [...] passa a ser um dos locais onde crianças, adolescentes e jovens podem contactar pessoas capacitadas e preparadas para auxiliar na denúncia e no enfrentamento da violência (BRASIL, 2007).

Considerando que o aluno sempre chega à escola com bagagens diversas, quanto mais houver universalização do ensino, maior será a multiplicidade e, conseqüentemente, a diferença e desigualdade. Tais situações, tanto podem enriquecer o contexto escolar, como criar ou gerar vulnerabilidades que prejudicam o percurso e a formação escolar.

No ambiente escolar é possível identificar diversas situações que demonstram vulnerabilidades das pessoas, percebidas nas formas de tratamento das diferenças, em preconceitos e

discriminações ligados a etnia, raça, cor, classe social, gênero, orientação sexual, local e forma de moradia, condições econômicas, uso de remédios, álcool e drogas; condições biológicas e outras. Há também vulnerabilidades do próprio ambiente e contexto escolar, como carência de recursos materiais, de recursos humanos, de formação docente adequada, casos de indisciplina e outras dificuldades e complexidades do processo ensino-aprendizagem.

O impacto que as vulnerabilidades projetam sobre a escola marca o trabalho e a vida, e afeta a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Surgem riscos e há necessidade de ações e medidas que favoreçam elementos de proteção, boa convivência, gerenciamento de crises e conflitos, e atuação em rede.

Toda a atuação do P MEC se baseia no diagnóstico da realidade escolar, no conhecimento de seu contexto interno e externo, no estabelecimento de parcerias e em um trabalho planejado, que priorize pontos identificados como mais prejudiciais ao ambiente ou à pessoa.

Como define o SPEC, no ambiente virtual de aprendizagem, o P MEC é um:

[...] educador de proximidade dedicado à promoção da proteção escolar. Ele soma esforços à equipe gestora e a toda equipe docente para lidar com as questões que se manifestam no ambiente escolar e produzem reflexos na convivência que se estabelece dentro da escola, contemplando as relações interpessoais de todas as pessoas que a frequentam: alunos, professores, funcionários e pais (SÃO PAULO, 2015).

Com a intenção de alcançar êxito nas ações do SPEC, a Secretaria de Educação determinou capacitação inicial e contínua para o P MEC. A valorização da formação adequada está ligada a melhor qualidade para o trabalho e seus resultados, ou seja, à aprendizagem, à educação.

O método e os resultados

A pesquisa contemplou levantamento de legislação, documentos e publicações sobre o SPEC e o P MEC, aplicação de questionário e realização de entrevistas de acordo com o método de história de vida. Os participantes foram 62 professores, sendo 57 que exercem a função de P MECs e 5 vice-diretores das escolas de Ensino em Tempo Integral. Os vice-diretores foram identificados como P MECs e contabilizados no número total (62 P MECs). Destes, 04 P MECs foram selecionados para entrevista com narrativa da história de vida. Os dados alcançados por meio do questionário foram tabulados com auxílio do software Sphinx, e as entrevistas foram estudadas com aplicação do método de análise narrativa.

As narrativas da história de vida permitiram alcançar os objetivos da pesquisa e contribuíram para reflexão sobre a formação do P MEC. A singularidade da história de vida permitiu valorizar as vivências e aprendizagens profissionais, o conceito e a representação sobre si.

Os dados revelaram que a população pesquisada se caracteriza por maioria feminina, docentes com mais de 39 anos e todos com formação acadêmica de nível superior.

Os dados obtidos pelo questionário mostram representatividade feminina acentuada. A

maioria de mulheres na função PMEC (82,39%) é um dado que não se afasta daqueles que expressam maioria feminina na docência. Historicamente, essa divisão de gênero é marcada pela ampliação da presença feminina no ensino e inclusive no rol dos profissionais da Secretaria de Educação de São Paulo. Essa feminização se mostra como dimensão simbólica, já que atrela as atividades e práticas da docência ao perfil feminino de cuidado e relação emocional, identificadas na mulher como atributos vinculados à condição da maternidade.

A faixa etária do universo estudado mostra maior percentual de professores com idade acima de 39 anos, o que indica maior desenvolvimento pessoal. Com isso, eles contam com possibilidades de atuação mais adequada aos contextos, de acordo com as experiências pessoais e profissionais. Em relação à mediação escolar, indica que os professores têm maior experiência de vida e profissão. Mesmo assim, cabe destacar que se mostram abertos ao aprendizado constante, visto que a nova função demanda revisão e/ou desenvolvimento de competências e habilidades para atuação específica, nos moldes e princípios do projeto. Demanda também competências e habilidades em relação às novas tecnologias e à mudança de enfoque no trato das situações de vulnerabilidades, de indisciplina escolar, entre outros aspectos. A 'adaptabilidade' ao novo contexto profissional pode ser favorecida pela fase de vida, demonstrando maior envolvimento com sua aprendizagem e maior consciência com seu comportamento profissional.

O grupo analisado é portador de formação escolar de nível superior, com docentes habilitados em diversas áreas do conhecimento, e muitos têm mais de uma graduação. Quanto ao nível de formação do docente, no Brasil, segundo Gatti e Barreto (2009), a ampliação do atendimento educacional gerou demanda por professores e, posteriormente, por melhor atuação do professor, tornando a formação docente um fator relevante. Desde 1996, com a LDB 9394 (BRASIL a), a formação superior é condição para o exercício do magistério. Esse dado é relevante, pois melhor qualificação para o trabalho é condição privilegiada que demonstra melhor competência técnica para o exercício profissional.

A formação em nível superior visa garantir referencial de qualidade de ensino, pois pressupõe que garanta uma base sólida do conhecimento técnico e científico relacionado à prática da docência; à formação do aluno e ao contexto da educação. A formação do professor ocupa espaço de destaque no cenário educacional, e é vista como solução para vários problemas do ensino.

Os docentes da mediação escolar e comunitária adentraram o projeto por adesão voluntária, seleção e entrevista. Ao pleitear a função, o professor mostra-se disposto a desempenhar novas atribuições no espaço escolar. Seu trabalho extrapola a sala de aula e é ampliado para todo o universo escolar.

O SPEC prioriza o investimento na formação do PMEC e a formação inicial ocorre como o curso de Mediação Escolar e Comunitária, para torná-lo apto a cumprir as obrigações decorrentes da função com atribuições previstas em lei. Pode-se dizer que o curso inicial é essencial, o alicerce da formação da função. É nesse curso que os docentes estabelecem o primeiro contato

com os princípios e conhecem os fundamentos do Sistema da Proteção Escolar e Comunitário.

O curso inicial é o que estabelece a proximidade do docente com o projeto. Nas entrevistas, os profissionais relataram que contribui para a compreensão do perfil, do papel e da postura do P MEC. Contribui também para a atuação e fornece direcionamento ao trabalho. A partir do que referem os professores, é possível entender que a formação subsidia o momento inicial do professor, quando ocorre sua identificação com a função, ou seja, quando ocorre a gênese da identidade do P MEC. Isso se evidencia no trecho que segue:

Eu não sabia como começar [...] A formação para o P MEC me ajudou muito, porque quando cheguei eu era professor comum (Entrevista nº 4).

A formação inicial pretende alicerçar o P MEC quanto ao embasamento teórico e ao conhecimento da realidade e do contexto escolar, promovendo atividades que permitam a reflexão sobre os temas afeitos às suas atribuições e promovendo uma prática fundamentada no conhecimento e no diagnóstico das necessidades da escola. Pode-se afirmar que é momento muito importante para o professor, que toma conhecimento das diretrizes do S P EC, dos referenciais de suas atribuições, e percebe a dimensão e o contexto de sua atuação profissional.

A formação inicial do mediador pretende promover o conhecimento dos princípios e linhas gerais do projeto, o desenvolvimento de competências profissionais e o comprometimento com valores humanos e democráticos. A formação inicial é feita por curso a distância, em ambiente virtual de aprendizagem – AVA.

Após essa etapa inicial de formação, já inserido no ambiente escolar o mediador participa de momentos de formação contínua, como caminho para desenvolvimento e ampliação dos saberes profissionais.

Conforme Gatti e Barreto (2009), a formação é um processo “contínuo ao largo da vida profissional”. Tardif (2010) também afirma que a formação contínua “se perfaz no exercício contínuo da profissão”. A formação durante a prática permite avaliar saberes e as próprias ações, e a partir disso remodelar ou inovar posturas. A formação contínua do P MEC acontece por diversos métodos e estratégias.

Os professores participam da formação contínua, obrigatoriamente em momentos presenciais e a distância. Quanto à formação continuada presencial, Gatti e Barreto (2009) afirmam:

[...] a designação de formação continuada presencial cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas meio formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor (GATTI e BARRETO, 2009, p. 199-200).

Os P MEC afirmam que a formação continuada direciona a atuação. Pela narrativa percebe-

se que valorizam esse momento como espaço de construção e troca de conhecimentos.

A respeito das orientações técnicas, elas dão uma diretriz para a gente... (Parte da narrativa da Entrevista 1).

A formação contínua do PMEC, desenvolvida na regional, acontece por diversas maneiras: encontros presenciais, videoconferências, visita da equipe regional nas unidades, indicações, via e-mail, de materiais diversos, como: textos, vídeos, imagens, cursos, seminários, palestras, parcerias com as instituições de ensino superior da região, com instituições municipais, com órgãos e instituições da sociedade civil. A equipe de gestão regional é responsável pela formação contínua.

Nota-se, nas entrevistas, importância e necessidade de suporte para o PMEC. A formação contínua é permeada de diferentes metodologias, e os professores indicam predileções por algumas delas. Também apontam que encontram espaço e condições para rever e alterar rumos que vinham adotando, se necessário.

Pelas atividades preferenciais enumeradas pelos PMEC, pode-se observar uma concepção de formação mais tradicional, entendida como fruto da própria história de vida e do magistério. Na formação contínua dos professores, são mais valorizadas a leitura, a troca de experiência e a indicação de recursos materiais. Atividades que incluem registros, debates e inserção de ações inter/transdisciplinares foram indicadas por um número menor de docentes. Talvez essas experiências se justifiquem pela prática das trajetórias de vida e profissão.

Tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e do saber ser que são mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. Dessa forma pode-se dizer que uma parte da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida (TARDIF, 2010).

Percebe-se que a adoção de estratégias diferenciadas de formação ou de trabalho nem sempre são valorizadas. Entende-se que o profissional prefere aquelas com as quais tem maior familiaridade, aquilo que domina, as atividades arraigadas em suas práticas.

A formação influenciou os professores da pesquisa de alguma forma, pois em uma das questões do questionário eles apontam mais destacadamente suas influências positivas: “facilitando a atuação e a mediação” (88,7%) e o “uso de diálogos como melhor forma de resolução de conflitos” (79%).

O professor, como sujeito da ação docente, deve perceber mudanças e permanências, em si e em sua profissão, decorrentes dos momentos formativos. Para Tardif,

O professor é o sujeito de sua própria prática. Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua própria vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados com a sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor (TARDIF, 2010, p. 232).

As entrevistas dos PMEC levam à percepção de que a história de vida embasa toda decisão e identidade dos entrevistados. As pessoas reportam-se a suas vidas nos mais diferentes contextos. Conforme Moita (1995), nota-se a presença ativa, na vida profissional, dos valores que tiveram raízes, quer na cultura familiar, quer na educação religiosa.

Nos relatos aparece o interesse em buscar respostas e soluções aos problemas que identificam na escola, o olhar pesquisador frente a sua realidade, a iniciativa e a criatividade em suas ações.

Nas narrativas de práticas e experiência na atuação, observa-se que valorizam e aplicam várias características pessoais e profissionais, como ética, capacidade de diálogo, compromisso, conhecimento teórico e prático, olhar e escuta atenta, responsabilidade, respeito e compreensão com a história de vida do aluno.

Foi possível notar que os PMEC, após a formação inicial e continuada, percebem influências positivas em suas práticas, decorrentes desses momentos. A formação propicia reflexão sobre posturas provocando mudanças e aprimoramento de práticas, e eles são capazes de identificar onde e como se modificam.

Considera-se o valor da formação inicial e da continuada como suportes para que o professor desempenhe bem as atribuições da função, pois propiciam importantes conhecimentos de princípios que norteiam a interação escolar e a conduta de mediação nas situações de vulnerabilidade na escola.

Com a formação inicial e continuada constata-se a apropriação e utilização de conceitos, princípios, condutas e vocabulário próprios da função, apontados e utilizados pelos PMEC nos questionários e entrevistas.

Percebe-se a identidade profissional do PMEC como construção resultante da experiência prática e da formação profissional, somadas às vivências pessoais. De acordo com Bolívar (2007. P. 15):

Identidade profissional geralmente é resultado de um longo processo para construir um modo próprio de se sentir professor e, ao mesmo tempo, dar sentido ao seu exercício cotidiano [...] é o resultado (sempre provisório) de um processo que integra diferentes experiências do indivíduo ao longo de sua vida, marcado às vezes por rupturas, inacabado e sempre retomado a partir das reminiscências que permanecem.

Na entrevista nº 2, o professor destaca o papel do PMEC:

PMEC tem um ponto na escola que é referência. O PMEC faz a ponte, acredito que a

primeira característica do mediador é escutar, é observar e depois partir para a ação. Um mediador é um orientador. Seu foco é melhorar e cultivar a convivência harmônica. Mediador é isso: ser reconhecido e procurado por conhecer, por saber atuar.

Considerações Finais

Conclui-se que os PMEC têm consciência do papel que cumprem, de suas responsabilidades na melhoria da aprendizagem e do ambiente escolar.

A formação própria do SPEC é reconhecida com aspectos positivos para o profissional de mediação escolar e comunitária, trazendo marcas de desenvolvimento profissional evidenciadas nas respostas aos questionários e entrevistas da pesquisa.

Uma entrevistada (E4) afirma:

Um das palavras que escutei na formação e que marcaram foi sistema restaurativo e cultura de paz. E quanto àquelas punições na escola, quantas vezes eu, como professor, falhei! Quando um aluno se virava ou comunicava com alguém eu retirava esse aluno da sala. Hoje observo o quanto falhei! Muitas vezes! Porque não tinha formação.

Pelas narrativas, nota-se que, de certa forma, os objetivos da formação desse professor são alcançados, e ele se torna diretriz, apoio e agente do desenvolvimento profissional.

A formação profissional do PMEC é complexa, pressupõe diversos tipos de saberes a serem mobilizados e aplicados na prática, envolvendo aspectos de ordem cognitiva e emocional; uma prática pautada pela articulação com outros elementos da rede interna e externa da escola. Segundo Moita (1995, p.115), “[...] ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações”.

As experiências e histórias pessoais e profissionais relacionam-se, consciente ou inconscientemente, e a identificação de quais aspectos são significativos nas concepções adotadas levam à compreensão plena das ações, permitindo o desenvolvimento de uma consciência sobre ideias, posturas, modelos e seus sentidos e significados na atuação profissional. Os professores referem suas vivências pessoais e os conteúdos dos momentos de formação para apoiar e justificar suas ações e condutas no desempenho da função.

Referências

BOLÍVAR, A. O Esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **Revista Pátio**, 2007, nº43, p. 13-15.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. (1988). Senado Federal, Centro Gráfico, Brasília - DF. 1988

BRASIL. Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Brasília - DF, 1996. Disponível em:

< <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/17820>>. Acesso em: 05/06/2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Proteger para Educar: a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes. Cadernos SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade 5. Brasília: Maio. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/cad_escolaqprotege.pdf>. Acesso em: 12/06/2014.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.:** Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>. Acesso em: 26/08/2014.

GATTI, B. A.(Coord.) e BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. 2009.

MASETTO, M. T. Apresentação. In: FELDMANN, Marina G. (Org). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC. 2009.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, Antonio. (Org) **Vidas de Professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Relgráfica Artes. 2009. Disponível em: <https://930f62ab108cbb87ad2896d2090be6bcff6a20ba.googleusercontent.com/host/0B-9zwl1PxAcySbmJwdFpIRWZmZxc/Antonio_Novoa_2009_Professores_Imagens_do_futuro_presente_.pdf>. Acesso em: 19/06/2014.

SÃO PAULO. (Estado) Curso Mediação Escolar. Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – EFAP/ **Mediação**. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=3079>>. Acesso em: 21/04/2014 e 20/05/2015.

SÃO PAULO. (Estado) **Secretaria de Estado da Educação**. Resolução SE 19, de 13/02/2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. 2010. Disponível em: <http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_19_2010.html>. Acesso em: 19/05/2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes. 2010.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien. 1990.

ONU/UNESCO. **Declaração de Dakar – Educação para Todos** - 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%Aancia-e-Cultura/declaracao-de-dakar-educacao-para-todos-2000.html>. Acesso em: 23/02/2015.

O OLHAR DOS PROFESSORES INICIANTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A INSERÇÃO PROFISSIONAL

Andreia Dias Pires Ferreira

Mariana Aranha de Souza

Introdução

A excelência profissional é um processo que vai se construindo ao longo da trajetória docente, inclusive nos primeiros anos da carreira do professor. Freire (1997, p. 47), ao afirmar que o “[...] fazer pedagógico nasce de um sonho”, aponta para um cuidado com o início da carreira docente, considerando as motivações para sua escolha, os ideais profissionais, o conhecimento construído durante o período de formação inicial e os primeiros contatos com a prática e com as experiências em formação continuada.

Os primeiros anos da carreira do professor constituem um período extremamente interessante, pois ele apresenta conhecimentos e questionamentos próprios do docente que sai da condição de aluno da graduação para iniciar sua atuação em sala de aula.

Huberman (1995) acredita que a carreira docente pode ser categorizada em períodos. O primeiro deles, que abrange os três primeiros anos de docência, configura o professor como iniciante. Juntamente com Garcia (1999), Huberman (1995) afirma que os professores enfrentam inúmeros desafios, dilemas e tensões no início de sua carreira, principalmente quanto a insegurança, incertezas, medos e frustrações. Também sentem o choque com o real, em decorrência da complexidade da situação profissional e do distanciamento entre os ideais construídos, a realidade do contexto escolar, e outros sentimentos, como entusiasmos, responsabilidades, pertença ao universo profissional e de satisfação por assumir uma turma.

Garcia (1999) também acredita que as sensações experimentadas no início da carreira podem voltar a ocorrer sempre que houver mudança de escola ou quando o professor transitar de uma modalidade de ensino para outra. Tais sensações, de acordo com o autor, tendem a surgir de acordo com a trajetória profissional do professor, por exemplo, suas experiências com a organização da instituição em que lecionou, o modo como foi acolhido pela equipe, as questões sociais e políticas enfrentadas naquele determinado momento histórico e seus próprios conhecimentos teóricos.

Na Educação Infantil há especificidades que exigem do docente conhecimento teórico e prático, para que possa educar e cuidar. Mello e Mizukami (2012) alertam para o fato de que, embora exista um histórico assistencialista e de preparação para o Ensino Fundamental, é imprescindível que o docente seja formado, para atuar com esse segmento.

Professores iniciantes: o marco no início da carreira e as perspectivas de formação

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades (HUBERMAN, 1995, p.38).

Em seus estudos, Huberman (1995) analisou as fases que balizam a carreira do professor, denominando-as ciclo de vida profissional do docente, e as várias constantes da trajetória profissional dos professores, sequências específicas de desenvolvimento profissional, ao longo de cinco fases, por ele denominadas: exploração, estabilização, diversificação, serenidade e distanciamento afetivo e desinvestimento.

Para o autor, o desenvolvimento profissional da carreira docente inicia-se pela fase de entrada (de 1 a 3 anos de carreira), de sobrevivência e descoberta. Posteriormente, avança gradativamente para uma fase de estabilização, consolidação de um repertório pedagógico (de 4 a 6 anos de profissão), que se caracteriza pela tomada de consciência de seu papel, e a pessoa passa a se perceber como professor. É a afirmação do “eu-docente” perante os colegas mais experientes. Segundo o autor, esse ciclo, não constitui etapas fixas, mas um processo dinâmico e peculiar.

A fase da diversificação, também conhecida como questionamento (de 7 a 25 anos de carreira), é caracterizada, segundo Huberman (1995), por um período em que o professor diversifica sua prática pedagógica, seus materiais didáticos, formas de avaliação, planejamento, e até mesmo a forma de agrupar os alunos. Os professores que estão nessa fase são os mais motivados, dinâmicos, empenhados e participativos nas comissões e conselhos da unidade escolar em que atuam.

Na fase da serenidade e distanciamento afetivo, ou fase do conservadorismo (de 25 a 35 anos de carreira), Huberman (1995) afirma que o professor atua com serenidade por sentir-se seguro, e não vulnerável à avaliação dos outros. Acredita que não precisa provar mais nada a ninguém e que a sala de aula é o espaço que julga dominar. Isso faz com que sua sensação de confiança e de serenidade aumente.

O autor apresenta a fase denominada desinvestimento (de 35 a 40 anos de profissão) como o momento que ocorre normalmente no final da carreira, quando a postura do professor é a de recuar, por sentir-se liberto, além de dedicar mais tempo a si próprio.

Sabe-se, no entanto, que as fases apontadas por Huberman (1995) podem não ocorrer da mesma maneira com todos os professores, uma vez que cada um se constitui a partir das suas experiências profissionais em cada ambiente escolar em que lecionou, e também das suas vivências pessoais e da sua cultura.

O início da carreira é marcado por sentimentos e experiências específicos que têm características próprias. Em cada docente, tais experiências e sentimentos são percebidos de maneira peculiar e subjetiva. Garcia (1999) afirma que é um período marcado por dilemas e tensões, uma busca intensa pelo conhecimento e competência profissional.

Há diversos motivos que levam o professor a escolher a profissão docente. Embora não seja objetivo deste texto tratar desses motivos, é importante afirmar que, ao iniciá-la, muitos professores atravessam circunstâncias semelhantes. Segundo Huberman (1995, p. 39), “[...] a tomada de contacto inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea”.

O autor aponta que os professores iniciantes passam por situações parecidas em sala de aula, como entusiasmos, frustrações e desafios. No entanto, esse início pode não apresentar a passagem por todos os sentimentos, e nem da mesma maneira, em decorrência da dimensão individual e subjetiva de cada professor e das adversidades em sua trajetória.

Huberman (1995) fala ainda sobre o aspecto da sobrevivência que o docente enfrenta ao iniciar suas atividades profissionais, por ele denominado “choque com o real”. Esse momento ocorre quando o docente, anteriormente em formação, passa a ser professor e se “choça” com a realidade encontrada na escola. Esse momento é traduzido nas indagações sobre si mesmo, no distanciamento entre o idealizado sobre a teoria da formação e a realidade da prática cotidiana, nos saberes pedagógicos, nos conflitos nas relações e nas dificuldades apresentadas pelos alunos.

Em contrapartida, o autor aponta um segundo aspecto vivenciado pelos professores iniciantes: o da “descoberta”. Para ele, estudos empíricos apontam a descoberta como sendo o aspecto que permite ao professor ter “forças” para persistir e continuar o percurso na carreira. É o aspecto que aponta o entusiasmo inicial de se sentir comprometido e responsável por sua profissão e por realizar uma conquista, assumindo seus alunos e adquirindo um sentimento de pertença ao grupo de professores. Além disso, para Huberman (1995) e Papi (2011), a fase da descoberta pode gerar ânimo, entusiasmo por assumir uma sala de aula, um grupo de alunos, e por fazer parte de um grupo profissional.

Dessa forma, acredita-se que os dois aspectos – sobrevivência e descoberta – caminham juntos e que um pode predominar sobre o outro, no início da carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o começo da docência, enquanto para outros as dificuldades e frustrações tornam o período muito mais difícil, podendo até fazê-los desistir da carreira.

Papi (2011 p. 97) afirma ainda que “[...] há possibilidade, também, de se encontrar outros perfis profissionais do professor iniciante, relacionados, principalmente, à indiferença, à serenidade ou à frustração”.

Ressalte-se aqui que a indiferença atinge principalmente os que não escolheram a profissão por opção, ou a escolheram como provisória, sendo possível ser adiado por eles o comprometimento e envolvimento como profissional. Esses diferentes perfis encontram o tema da exploração que, de acordo com Papi (2011), pode ser fácil ou problemática, principalmente no ensino. Isso porque as explorações são muito limitadas, sobretudo para as pessoas que acabam medindo as consequências de um comprometimento definitivo considerando uma profissão que escolhe-

ram como provisória.

Calil e Almeida (2012) realizaram um estudo sobre a formação de professores iniciantes e investigaram, por meio de um grupo de discussão, os desafios encontrados por quatro professores da Educação Infantil em seu primeiro ano de docência. Apontaram a falta do cuidado com a formação continuada que as escolas públicas oferecem ao professor que está iniciando na carreira, sem dar relevância à inexperiência, às expectativas, aos anseios e conflitos encontrados na prática da sala de aula.

Segundo as autoras, nas discussões realizadas durante a pesquisa as professoras apontaram os seguintes desafios: a) a emoção de assumir a sala de aula, o entusiasmo e empolgação de serem aprovadas e aceitas, assim que terminam a graduação; b) o primeiro dia de aula e o desafio de envolver as crianças na faixa etária da Educação Infantil; c) as dificuldades pedagógicas; e, d) a relação com a família no aspecto de ter que conquistar a confiança em seu trabalho no decorrer da prática.

De igual forma, Nono e Mizukami (2006) contribuem com essa temática, ao afirmarem que o professor, ao vivenciar a realidade da prática, percebe que ela não condiz com os esquemas ideais de sua formação, Isso porque ele vem a constatar precariedade de recursos e condições inadequadas de trabalho. Ao se sentir despreparado, revisa suas atividades e ideais para ajustá-los e inseri-los ao cotidiano da sua prática, podendo ir se distanciando dos conhecimentos acadêmicos adquiridos na formação inicial.

Para as autoras, o professor retorna como profissional no mesmo ambiente em que passou uma parcela considerável de experiências como aluno, e traz, portanto, referências profissionais em suas lembranças, as quais resgata ao se deparar com os desafios da teoria e da prática. Essas memórias tendem a ser colocadas em prática sempre que surge uma complexidade em sua função. Sobre isso, Garcia (1999) afirma que:

[...] o ajuste dos professores a sua nova profissão depende [...] das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (GARCIA, 1999, p. 118).

Essas questões evidenciam a relevância de cuidado mais específico aos professores que iniciam suas atividades de docência em sala de aula. Nesse período de expectativas, encantos e conflitos por deixarem de serem alunos para assumirem o papel profissional, é que serão praticadas as experiências vividas como alunos e as teorias estudadas na academia. A acolhida, a fundamentação da teoria e a reflexão da prática, oportunizadas na formação, é que sustentarão o trabalho desse novo profissional.

Nono e Mizukami (2006) discorrem sobre a necessidade de viabilizar aos professores, principalmente aos iniciantes, a oportunidade de dialogar com seus pares sobre suas práticas, desenvolvimento e estratégias de ensino.

Os primeiros anos da carreira docente, como apontam Nono e Mizukami (2006) e Garcia (1999), são decisórios para a construção da aprendizagem profissional e para uma prática que evidenciará marcas e ações no decorrer do desenvolvimento da docência. Afinal, esse sentimento inicial é marcado pela transição de ser aluno (em que tinha a função de aprender) para a responsabilidade de ensinar. Para isso, o professor deve aprender a ensinar.

Neste sentido, é possível inferir que se trata de um período que pode influenciar, tanto a decisão de permanência na profissão, quanto a definição do perfil profissional do professor.

Por isso, Nóvoa (2009) afirma que é necessário refletir sobre a relevância da formação dos professores, a exemplo do que ocorre em outras profissões. Para o autor, programas como as residências em Medicina, por exemplo, podem orientar tutorias supervisionadas no início da carreira docente.

O estudo realizado por André (2015), sobre as políticas de formação continuada com iniciativas para os professores iniciantes, bem como para a inserção profissional, corrobora as assertivas dos autores acima citados. A autora realizou um estudo de campo com quinze Secretarias de Educação em diferentes regiões do país: dez secretarias de Educação municipais e cinco secretarias estaduais.

O estudo revelou que os professores recebem formação em oficinas, palestras e cursos que são, em geral, voltados para eles, e não para a escola. Para a autora, sem uma sistematização, um acompanhamento ou um instrumento avaliativo, não se garante que a formação esteja de fato contribuindo para a melhoria da prática em sala de aula.

André (2015) afirma, no entanto, que as ações formativas evoluíram, de certa forma, ao focarem o desenvolvimento da proposta curricular, visando a uma preocupação maior com a aprendizagem do aluno, que precisa abranger todas as dimensões da formação humana.

Entre os municípios pesquisados por André (2015), foi verificado que, em Sobral/CE e Campo Grande/MS, as Secretarias de Educação têm uma política de formação com ações articuladas, sistemáticas e centradas na prática escolar.

A autora afirma que os professores desses municípios têm incentivos para participar dos encontros de formação, acompanhamento na escola, avaliação dos seus efeitos na aprendizagem dos alunos e revisão da formação.

A autora ressalta que os órgãos públicos responsáveis pela gestão da educação deveriam atentar para as políticas desenvolvidas em alguns municípios, de apoio aos professores iniciantes, para que possam ser adaptadas e ampliadas para outros locais.

A finalidade seria manter os profissionais do magistério na sua função, assegurando a qualidade de suas ações. Também aponta a necessidade de ampliação do programa de parceria entre a Universidade e a Escola, para diminuir o distanciamento entre a formação inicial e o exercício da profissão, e para promover a identificação do aluno com o magistério e contribuir para sua inserção na docência.

Percurso Metodológico

A pesquisa aqui relatada, que parte de uma perspectiva de natureza qualitativa, cujo caráter subjetivo “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade [...]” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20), foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, sob o protocolo CAAE n.º 38075114.7.0000.5501.

Pretendeu-se ouvir professores iniciantes de Educação Infantil de uma rede municipal de ensino do vale do Paraíba paulista acerca de sua inserção profissional. Foram realizados dois grupos de discussão com os professores iniciantes, em dois encontros, um com cada grupo. Esses encontros seguiram a mesma pauta de discussão proposta para a pesquisa. O primeiro deles teve a participação de quatro professores iniciantes, e o segundo contou com a participação de seis professoras iniciantes. As professoras participantes tiveram seus nomes trocados por nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente, a fim de preservar-lhes a identidade.

Fundamentou-se na construção teórica de Gatti (2005), acerca do planejamento, execução e análise de encontros de grupo focal, mas houve elementos diversificados para discutir as temáticas de pesquisa, como: sensibilização por meio de música e trecho de filme; perguntas disparadoras; escrita com definição prévia de um gênero textual; discussão em duplas e/ou em grupos; e, confecção de um produto que sistematizasse as discussões.

Na pesquisa foram tratados os seguintes eixos: a) Perfil dos Professores Iniciantes; b) Formação Inicial dos Professores Iniciantes; c) A inserção dos Professores Iniciantes na carreira; d) O início na carreira docente; e) Formação Continuada e Professores Iniciantes; e, f) Desafios na formação dos Professores Iniciantes.

Este texto, no entanto, prioriza o tema “O início na carreira”, a fim de apontar quais as percepções dos próprios professores iniciantes acerca de sua inserção na carreira docente e os principais desafios a serem alcançados.

O início da carreira docente

A inserção profissional na carreira docente caracteriza-se pela passagem do futuro docente, de sua condição de aluno, para a condição de professor. É um período de aprendizagem intensa e marcante, que influencia na construção da identidade profissional e na definição de que tipo de profissional ele virá a ser (GARCIA, 1999).

Essa fase é marcada por características muito peculiares para a formação do profissional iniciante. As características podem variar de professor a professor, de acordo com as experiências e percepções e, como afirma (GARCIA, 1999), podem ressurgir conforme a novidade de cada situação que venha a ocorrer ao longo da carreira, como: mudança de modalidade de ensino, mudança de escola, de região ou cidade.

Lima (2006) aponta algumas características dessa fase de aprendizagem:

Necessidades de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores ou mais experientes;

Aprendizagens intensivas por processos de tentativas e erros e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão;

Elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar a seus pares;

Tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria;

Do ponto de vista das teorias da aprendizagem de adultos, os professores, quando se iniciam na profissão logo após terem concluído a formação inicial, estão em fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de elaboração de uma estrutura estável de vida; assim, os problemas de disciplinas são os que mais se preocupam, já que eles manifestam uma ausência de autoridade;

Preocupação com o domínio dos conteúdos;

“Choque com a realidade” [...]: configura-se como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhes foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivencia, pessoalmente, na inserção profissional;

Experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro;

Autoproteção e concretismo cognitivo;

Prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal;

Diferenciação em função dos contextos de atuação;

Forte influência das experiências vividas enquanto estudantes (LIMA, 2006, p. 12-13).

As professoras que participaram do Grupo de Discussão relataram seus sentimentos durante o período em que ingressaram na carreira: de descoberta e sobrevivência.

As professoras Neide, Sarah e Elisa apontaram sentimentos de alegria, ansiedade e realização:

No dia seguinte seria o primeiro dia de aula, o meu coração batia muito forte tinha a convicção que seria um ano maravilhoso. Então, [...] começaram a chegar os alunos curiosos e atentos à nova professora, as crianças também conversavam muito umas com as outras. Amiga eu havia preparado uma dinâmica para facilitar os vínculos entre eu e aquelas crianças, li uma poesia da Cecília Meirelles, cantamos músicas, até o momento do lanche tivemos estes momentos de encontro e descobertas. Ao final do primeiro dia fiquei muito feliz, pois imaginava que seria um ano produtivo. Assim foi 2012 - inesquecível! (Professora Neide).

Hoje já efetivada, me encontro em outra unidade da rede a qual almejava desde meu tempo de estudos no magistério. É uma realização! (Professora Sarah).

Receber os alunos foi bem tranquilo devido à presença da estagiária que já estava com eles desde o início do ano, e que já tinha um vínculo afetivo com ela. Na saída, os pais queriam saber se eu iria ficar com eles até o final das aulas, e eu respondi com orgu-

Iho, eu sou a professora da sala. Estou muito feliz com essa nova fase da minha vida (Professora Elisa).

Algumas professoras também expressaram o sonho que tinham de se tornarem professoras na Rede Municipal de Ensino, como pode ser observado nos relatos das professoras Elisa e Melissa:

Você não imagina o presente que recebi nesse dia dos professores, fui efetivada na Rede Municipal de Ensino. Comecei a dar aula próximo a minha casa, na [...], nesse último dia 15 no período da manhã, para uma turminha do Infantil I. A escola já era um ambiente bem familiar, pois meus sobrinhos e minhas filhas estudaram nela. Espaço amplo tanto dentro, como fora da sala também, variedades de materiais, jogos e brinquedos. Professoras já conhecidas que me acolheram muito bem (Professora Elisa).

Vendo o interesse dos alunos em aprender e explorar a sala, o parque e toda escola fiquei com vontade de fazer mais, criar mais e dar o meu melhor para ver o sorriso naqueles rostinhos que no início estavam inseguros e tentar conquistar a confiança deles e dos pais. O espaço que a escola tem proporcionou uma ótima acolhida aos meus alunos, consegui conversar com alguns pais e alunos e fizemos algumas atividades, como roda de conversa, músicas, brincadeiras, mas o que eles queriam era brincar no parque e comer o lanche (Professora Melissa).

Percebe-se, nas narrativas das professoras, satisfação em conseguir lecionar nas escolas que almejavam. Tal fato permite que se desenvolvam sentimentos e perspectivas que valorizam a descoberta positiva da carreira, incentivando a permanência do docente. O mesmo pode ser observado no relato da professora Sarah:

O meu primeiro dia de aula na rede municipal foi em de fevereiro de 2012. Estava preocupada com esta nova fase, pois havia trabalhado em uma instituição privada. Ao iniciar na escola municipal em 2012 seria a minha primeira experiência com a rede a qual conhecia teoricamente. Por isso o motivo da preocupação, por ser duas instituições distintas. Mas tal preocupação logo passou ao ser muito bem acolhida pela Unidade Escolar [...]. Lá todos os funcionários e equipe gestora [...] foram muito receptivos, assim como a comunidade a qual eu trabalhava naquele ano. Após iniciar na Rede Municipal permaneci nesta unidade a qual chamava carinhosamente “família [...]” por 3 anos consecutivos. A escola para mim era como uma família e, ainda hoje, a considero assim, tamanha alegria, felicidade e pela maneira a qual fui recebida pelas pessoas secretária [...], equipe gestora e todas da UE. Após este processo o qual vivenciei senti um enorme conforto e minhas expectativas em fazer parte da rede só aumentavam, pois até então minha entrada na rede era provisória. Nos primeiros dias de contato com os alunos conversei muito com eles e com seus familiares, brincamos bastante e nos conhecemos uns aos outros. Minha sensação ao receber os alunos foi de grande alegria e satisfação. E ao deixar a unidade de tamanha saudade (Professora Sarah).

É interessante verificar que esses relatos não contribuem para as estatísticas que Mariano

(2006) denuncia, de que, muitas vezes, às “piores” turmas são atribuídas justamente para os professores que estão iniciando seu percurso profissional. Para as professoras Elisa e Melissa, sua inserção na carreira aconteceu com a acolhida da escola e com a atribuição de salas de aula em que puderam colocar em prática seus saberes e adquirir conhecimento da profissão.

No entanto, outras professoras, aqui denominadas Alice e Simone, relataram em suas cartas que o início da docência foi marcado por ansiedade e dúvida em relação aos conteúdos que deveriam ser trabalhados e à realidade que iriam encontrar. Tinham ansiedade também quanto a saber como seriam as crianças, a sala e a escola:

O primeiro dia de aula chegou. Fui ainda mais ansiosa para a escola e, ainda no caminho, comecei a pensar: “O que farei com essas crianças? Que atividades farei com elas? Não posso passar o dia brincando e cantando”. Esse pensamento foi me acompanhando até a escola. Fui tão bem recepcionada pelas crianças que logo a tensão diminuiu. [...] E o primeiro dia foi realmente de apresentações e brincadeiras (Professora Alice).

Iniciei na creche [...] fiquei feliz e ao mesmo tempo apreensiva, com um pouco de insegurança, me perguntando: “Será que dou conta?” O bom foi que tive duas auxiliares que acabaram aprendendo comigo e me ensinando muito. Foi uma sensação maravilhosa em ter a minha sala, os meus alunos, me senti realmente uma professora. No final do período quando as crianças se foram me senti realizada. Minha expectativa era em ser bem recebida, fazer parte do grupo ser acolhida pelos colegas de trabalho. Foi um excelente ano com pessoas especiais. Com as crianças foi um momento de conhecimento, de cuidar, cantar, brincar... (Professora Simone).

As professoras demonstram sentimentos de incertezas e de dúvida, mas ao mesmo tempo referem sentimentos de pertença e satisfação por atuarem na Educação Infantil na Rede de Ensino Municipal.

O mesmo pode ser observado no relato da professora Kátia. Ela refere sentimento de tensão com a rotina de saída dos alunos, ao mesmo tempo em que também aponta a esperança de poder fazer “melhor” no dia seguinte:

No primeiro dia brinquei bastante com eles e cantei muitas músicas, tentando me enturmar com as crianças, algumas logo gostaram e ficaram por perto, outras choravam um pouco e outras, nem me viam por ali. Bem ao terminar a aula entreguei as crianças aos responsáveis e achei um momento muito tenso, porque são muitas crianças para ir embora ao mesmo tempo e na porta estava um tumulto de gente com pressa. Ao terminar o dia estava esgotada, porém satisfeita e pronta para recomeçar no outro dia tentando fazer um pouco melhor (Professora Kátia).

Outro fator importante no ingresso dos professores iniciantes na carreira está na expectativa com relação ao acolhimento na escola por um profissional mais experiente. Garcia e Vaillant

(2012, p. 144) chamam esse profissional de “mentor” e lhe creditam um papel fundamental: “[...] a tarefa que designa ao mentor é a de assessorar didática e pessoalmente o docente principiante, de forma que se constitua como elemento de apoio”.

Os autores ressaltam que a existência de um mentor acompanhando o ingresso profissional auxilia nas conquistas iniciais dos professores, uma vez que “[...] ele assume um papel de grande importância no programa de inserção, pois é a pessoa que ajuda e dá orientações ao docente principiante, tanto no currículo como na regência de classe” (GARCIA; VAILLANT, 2012, p. 144).

As professoras Ana e Alice revelaram o acolhimento que receberam da orientadora pedagógica da escola, seguido de orientações iniciais acerca do funcionamento da escola, da rotina dos alunos e do momento de planejamento:

[...] uma pessoa muito gentil, me mostrou toda a escola, a equipe de trabalho e como funciona a rotina junto às crianças (Professora Ana).

Agora eu tinha um norte e quando tive dificuldades de entendimento ou em realizar algo recebi apoio tanto da orientadora quanto das colegas que sempre foram muito prestativas (Professora Alice).

As professoras Cristina e Neide também registraram o acolhimento e o apoio que receberam, no início da carreira. O fato de serem apresentadas para todos os funcionários da escola e de terem recebido uma orientação inicial fez com que se sentissem mais confiantes quanto ao início das atividades de docência, como pode ser observado em cada um dos relatos:

Fui super bem recebida e apresentada a todas que ainda não conhecia. Estava ansiosa para começar a arrumar as salas para logo receber os alunos, mas toda informação recebida no RPA foi importantíssima para que eu pudesse receber os pais e alunos bem e com segurança no primeiro dia (Professora Cristina).

Amiga ao chegar na escola [...] encontrei um lugar cheio de plantas e um pequeno estacionamento. Ao entrar na escola eu me apresentei como professora aos funcionários da secretaria que logo me apresentaram à diretora [...] e orientadora [...] Em seguida a equipe gestora me abraçou e disseram que eu seria muito feliz naquele local. Após a recepção, a Orientadora Pedagógica me apresentou a escola. (Professora Neide).

O acolhimento dos professores iniciantes, associado à figura do mentor, tende a proporcionar o desenvolvimento de uma atitude docente para a busca da autoformação profissional. Nesse movimento, os docentes deparam a dualidade entre os saberes advindos de sua formação acadêmica e a realidade vivenciada no início de sua atuação profissional. É o que Garcia e Vaillant (2012, p. 127) afirmam: “Os docentes principiantes necessitam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino, de tal

¹ “Marcas Pedagógicas” são documentos elaborados pela equipe de cada Unidade Escolar que apresenta os projetos pedagógicos trabalhados na escola.

forma que melhorem continuamente como docentes”.

O relato da professora Ana aponta a emoção do início da docência e da consciência de que precisa estar em um processo constante de formação:

Ter pela primeira vez a minha sala foi muito emocionante, organizei toda a sala em cantinhos, montei os murais [...] e fiz dois tapetes lindos [...] O mais encantador foi perceber no rosto das crianças a alegria do primeiro dia de aula em um ambiente rico e acolhedor [...]. Ao final do período nos despedimos com um gostinho de quero mais (Professora Ana).

As professoras Fernanda e Melissa, por sua vez, ao registrarem suas impressões sobre o ingresso na docência, também apontam o encantamento com essa fase e o reconhecimento de que é preciso estar em constante formação:

E foram tantas emoções [...], no final da aula eu tinha a certeza de que eu teria muito que aprender, que me dedicar, mas que de lá eu não queria mais sair! (Professora Fernanda).

Meu primeiro dia de aula na escola municipal como professora foi muito gratificante [...]. Quando chegou ao final da aula e eles foram embora, meu sentimento era de satisfação e expectativa. E não via a hora de chegar o outro dia para começar tudo de novo (Professora Melissa).

É fato, também, que a escola precisa estar atenta à forma como ocorre o acolhimento ao professor iniciante. A transição do acolhimento inicial para um acolhimento realmente formativo é uma ação que precisa ser planejada pela equipe gestora, para que os professores iniciantes sejam incorporados à rotina da escola, aos seus projetos, à sua estrutura e à forma como pensa os processos de ensino e aprendizagem.

Cabe aqui mencionar a fala da Professora Ana. Ela afirma que foi essencial a orientadora da escola ter-lhe apresentado o documento “Marcas Pedagógicas”, mostrando-lhe os projetos trabalhados pela escola e questões de ordem conceitual e metodológica. Segundo a professora:

Existe um documento chamado ‘Marcas Pedagógicas’ que direciona todo o trabalho da instituição, este documento me ajudou muito (Professora Ana).

As professoras referiram sentimentos de satisfação ao iniciar na Rede de Ensino Municipal e afirmaram que a forma do acolhimento contribuiu para que se sentissem bem, mesmo com sentimentos paralelos de inseguranças e medo.

Considerações Finais

A inserção profissional consiste em um período de complexidade, aprendizagem crucial para o desenvolvimento profissional e para a construção da identidade docente.

Os estudos revelaram que a percepção dos professores em início da carreira, quanto aos desafios na inserção, aproxima-se da relatada pelos teóricos apresentados neste trabalho. As professoras relataram, como aponta Huberman (1995), que os momentos, tanto de sobrevivência, como de descoberta, não foram vivenciados por elas da mesma maneira.

Pode-se constatar que o ambiente em que atuam como professores e o modo como são acolhidos na escola, no início da carreira, influencia no seu desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999).

Mariano (2006) faz uma comparação entre o teatro e a profissão docente, afirmando que é preciso estudar, ensaiar e atuar buscando fazer com que o espetáculo aconteça sempre da melhor maneira. Os estudos apontam que um trabalho colaborativo e participativo, em que os atores mais experientes auxiliam os mais novatos, e que estes também procuram se ajudar e buscar qualificação para seu desenvolvimento, é uma contribuição efetiva para amenizar as dificuldades e superar os desafios da inserção docente.

Para que haja essa cultura de trabalho, as escolas e as Secretarias de Educação precisam investir em programas de formação que atendam às especificidades de cada fase da docência, principalmente a dos iniciantes, buscando como exemplo os programas que já acontecem em alguns municípios (ANDRÉ, 2015).

Referências

ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Revista Educação Unisinos**, v.19, n.1 (pp. 34-44), 2015.

CALIL, A. M. G. C.; ALMEIDA, P.A. **Desafios enfrentados professores iniciantes no processo de docência**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1524b.pdf

FREIRE, M. **Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

GARCIA. C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M.; VAILLANT, D. **Desarrollo Profesional Docente? Como se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2012.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber livro, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995 (pp. 31-61).

LIMA, E. F. (Org.) **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livros, 2006.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, E. F. (Org.) **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livros, 2006.

MELLO M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. Educação Infantil: aprendizagens de diretoras iniciantes. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos. EdUFSCar. 2012. (pp. 265-300).

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. **Casos de ensino e conhecimento profissionais de professoras iniciantes sobre ensino de Matemática da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental**. Trabalho apresentado no XII ENDIPE. Curitiba/ PR, 2004.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PAPI, S.O. G. **Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. 2011. 300f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. – 4. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

Parte 2

***O ESPAÇO ESCOLAR:
DIVERSIDADE E
COMPLEXIDADE***

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO SURDO E A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Suelene Regina Donola Mendonça

Roseli Albino dos Santos

Introdução

Ser um aluno com deficiência e estar em sala de aula é uma situação que, em sua trajetória, implicou muitas mediações. A situação histórica do aluno com deficiência passou por altos e baixos diante dos jogos de poder e de interesses da sociedade hegemônica que, via de regra, relegou sua participação a espaços e ações marginais. Nessa medida, a trajetória histórica da pessoa com deficiência passou e ainda passa pela segregação, passou e ainda passa pela integração, e está apenas começando a trilhar o caminho da inclusão. Infelizmente, parece que ela ainda está longe de adquirir, como categoria discente, o grau de autonomia necessário ao seu processo de inclusão.

A chegada de um aluno com deficiência à sala de aula, à escola, como mais um partícipe na prática educativa, é um evento com diversificados impactos. O papel do professor nesses primeiros contatos, nas primeiras mediações com o restante da sala, é crucial para o desenvolvimento global da prática educativa e para que a inclusão cumpra sua função social e educacional. Na educação em geral, e principalmente na área inclusiva, não havendo receitas predeterminadas, a atuação do professor deve se transformar numa forma de contribuição para a produção do conhecimento que seja condizente com cada realidade em que a educação acontece. Inteirar-se sobre a essência da realidade desse aluno é o primeiro passo. No caso do aluno surdo, mote deste estudo, essa aproximação é condição indispensável para a quebra do principal obstáculo entre o professor e o aluno: a comunicação. A valorização de sua língua e de sua cultura é essencial na significação de sua constituição como pessoa e de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse início da escolarização, nessa fase do Ensino Fundamental I (EF I), a atuação do professor possibilita contribuição expressiva ao desenvolvimento da identidade do aluno surdo. Em conjunto com o interlocutor da sala de aula, instituída a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como a língua principal do aluno, o professor, ao mesmo tempo em que explicita, reconhece e valoriza a diferença existente entre o aluno surdo e o restante da sala, afirma a identidade em formação do aluno e promove sua necessária inclusão. Promove, também, a interação entre os dois mundos.

Nessa esteira, o presente capítulo tem por base dados levantados no ano de 2015 na pesquisa “Construção de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I: A voz do professor”, no Mes-

trado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. O objetivo é trazer à tona a ação desse professor na construção identitária do aluno surdo nesse grupo do qual ele faz parte: a sala regular do EF I.

Conhecer a história para compreender a identidade do presente

Conhecer a realidade é condição primeira para que se possa praticar a inclusão em sala de aula. A dimensão histórica é um importante caminho para se refletir sobre as condições por que passou e ainda passa o aluno surdo.

Ao longo da história, foram vários os conceitos e classificações, sempre de forma perniciosa, segregando a pessoa com deficiência. Na Idade Média, o Clero, ao mesmo tempo em que considerava as pessoas com deficiência criaturas de Deus, também as considerava castigadas por Deus, pessoas demoníacas, possuídas, feiticeiras (FERNANDES, 2007).

Muitas crendices, histórias contadas e fantasias não raro cercaram a concepção de ser uma pessoa com deficiência, notadamente com essa carga de exclusão da sociedade, pois era considerada como não protagonista de sua própria história. Comumente as pessoas com deficiência eram atrações em circos (anões, pessoas com deformidades). Havia a crença também de que tinham o dom de fazer milagres (cegos com poder sobrenatural da cura, por exemplo). Também se falava que dar esmolas à pessoa com deficiência era uma boa ação perante Deus (FERNANDES, 2007).

O século XVI foi um período caracterizado pela segregação das pessoas com deficiência em instituições. E junto com esses “anormais”, também os doentes mentais, leprosos, doentes venéreos... todos que se diferenciavam do padrão faziam parte desse “outro grupo”. Segundo Silva (2000, p. 74), as identidades “não são simplesmente definidas, elas são impostas”.

A existência da diferença e da identidade nunca é inocente. Pressupõe relações de poder, disputas. Sempre existe o que tem o poder de classificar e o classificado (SILVA, 2000).

[...] onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2000, p. 75).

Com a Revolução Industrial, no século XVIII, em decorrência da produção, que passou a ser em massa, surge uma nova concepção de consumo. Surge também a relação patrão e empregado, assim como relações de trabalho diferenciadas. Novas concepções aparecem nesse mundo novo industrializado, como valor de mercado, lucro.

[...] Há uma nova divisão do trabalho que se pauta na relação entre patrão, que detém

os meios de produção como o capital e os maquinários, e o operário, que sobrevive com a venda de sua força de trabalho, em troca de salário (FERNANDES, 2007).

Nesse cenário a força de trabalho era muito importante, e todos que pudessem contribuir para a grande roda da produção eram bem-vindos! E aí foram incluídos homens, mulheres, crianças, idosos e pessoas com deficiência, principalmente as que tinham melhores chances de atuar na produção, como cegos ou surdos (BUENO, 1993).

No século XIX, um marco para a história dos surdos foi o Congresso de Milão, que deu outro rumo, segundo muitos, de consequências nefastas para seu desenvolvimento. Até a época desse Congresso, em setembro de 1880, segundo Skliar (1997), as atividades para o surdo eram baseadas na língua de sinais. No Congresso, estabeleceu-se que a oralização seria oficializada, o que marcou radicalmente a vida do surdo.

Estavam convencidos de que o estímulo para aprender a oralizar era a melhor alternativa de comunicação para o surdo. Por trás disso, interesses políticos e religiosos. O gestual era visto como obscuro, impreciso, e para os padres, no confessionário, deveria ser usada a fala, única língua permitida por Deus (SKLIAR, 1997). Mais uma vez, as relações de poder estiveram presentes nessa ação de imposição por parte da identidade de referência, a identidade hegemônica (SILVA, 2000), representada pelo grupo que geriu o Congresso de 1880, formado em sua maioria por ouvintes. Dentro da hegemonia do ouvintismo, tentando igualar, normalizar surdos e ouvintes, a identidade de referência se impõe. Seguindo a mainstream, são classificados os integrantes e os não integrantes desse grupo dominante.

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger -arbitrariamente -uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 76).

Somente a partir de 1960 é que se retornou aos estudos sobre a língua de sinais (FERNANDES, 2007), portanto houve um século de privação ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e principalmente social dos surdos. Um século de não reconhecimento da verdadeira identidade do surdo, considerando a surdez uma patologia a ser curada (NAKAGAWA, 2012).

Assim, as propostas oralistas contaram com a chancela oficial do Congresso de Milão, fazendo de grande parte das escolas para surdos espaços de reabilitação, de ortopedia da fala, de normalização de indivíduos "anormais". Professores surdos foram afastados da docência; as línguas de sinais, já banidas da maior parte das instituições de ensino para surdos, postas à marginalidade; e os discursos médicos-terapêuticos fizeram-se hegemônicos no domínio da surdez (NAKAGAWA, 2012, p. 21).

No Brasil, a educação dos surdos por muito tempo esteve mais voltada para um trabalho clínico de oralização. Nesse sentido, estudos de Soares (1999) apontam que os professores especialistas, fundamentados na concepção oralista, e em consonância com a proposta apresentada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, construíram suas práticas pedagógicas com base no modelo exclusivo de domínio da comunicação pelo surdo. Em outras palavras, o pressuposto teórico da época priorizava técnicas de desmutização e um trabalho clínico de reabilitação oral. Havia, portanto, uma valorização da linguagem oral, a despeito da língua de sinais (MENDONÇA, 2007).

Assim, a hegemonia ouvinte fossilizou ou “[...] produziu verdades prejudiciais aos estudantes surdos pertencentes à minoria” (PERLIN, 1998, p. 52), retardando em demasia a afirmação da identidade surda.

Essa análise histórica faz descortinar o constructo da identidade surda ao longo dos anos. Dependendo do contexto histórico, essa identidade foi mais ou menos aflorada.

Capovilla (2011) defende veementemente as escolas bilíngues como a melhor forma para a aprendizagem das crianças surdas. É lá que elas vão aprender a LIBRAS. E “LIBRAS é a metalíngua, ou seja, o recurso cognitivo linguístico que a criança vai usar para adquirir o Português lido no papel e lido orofacialmente”. Afirma ainda que a LIBRAS, por ser a língua materna do surdo, é uma comunicação natural para ele, devendo ser aprendida em comunidade, na escola bilíngue. Corroborando essa ideia, Perlin (1998) afirma que o encontro surdo-surdo é condição fundamental para a construção da identidade surda. Por ser uma identidade subordinada, o encontro com os iguais, com sua língua e cultura, fortalece a própria identidade. “É como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem” (PERLIN, 1998, p. 54).

Dessa forma,

[...] os profissionais que possuem uma visão socioantropológica tendem a mostrar aos pais os benefícios da aquisição da língua de sinais. Acreditam que a chave para o desenvolvimento das pessoas que não ouvem é a língua que foi criada para e por eles, a língua de sinais (PINTO, 2007, p. 174).

Somente assim será garantida de forma plena a comunicação do surdo. Em LIBRAS, com pessoas da comunidade surda e ouvintes que também saibam a língua, e em Português, possibilitando a necessária abertura às outras pessoas.

A identidade em sua gênese

Muito antes do nascimento de uma criança, os pais já a idealizam, ou seja, ela está sendo gerada para ser e agir de acordo com as expectativas daquele ambiente do qual fará parte. Imaginam o filho que virá a ser, e essa imagem reflete inteligência, beleza, saúde e ausência de problemas que possam prejudicar sua inserção social (MENDONÇA, 2002).

A criança surda que nasce em um meio ouvinte enfrenta, desde o nascimento, uma rede de construções identificatórias, prefiguradas pelas expectativas de seus pais, os quais, é natural, desejam que ela também seja ouvinte. Dessa forma, o processo de socialização da criança surda com pais ouvintes é, muitas vezes, conflitante desde o início (SILVA, 2007).

Assim, na maioria das vezes, o processo de diagnóstico e a elaboração da perda do filho idealizado, da frustração e do luto, são longos e às vezes depressivos, implicando demora para iniciar um trabalho efetivo de desenvolvimento da linguagem. Por defender a existência de um período crítico para a aquisição da linguagem, Souza (1998) afirma que a criança surda deve ser exposta à Língua de Sinais o mais cedo possível. Para a autora, “[...] a exposição à Língua de Sinais possibilitaria a aquisição da linguagem pela criança surda nos estreitos limites desse período e ativaria a sua competência linguística”.

Nesse sentido, o fato de a perda auditiva passar despercebida, por motivo do desconhecimento da surdez por parte dos pais, poderá acarretar falhas na aquisição da linguagem. Isso porque, por não dominar a língua de sinais, a criança não terá, na maioria das vezes, oportunidades de acesso ao input necessário para o desenvolvimento desse processo.

Existe grande preocupação com a questão do diagnóstico precoce da surdez e sua relação com o desenvolvimento social, linguístico e cognitivo da criança surda. No campo da saúde, diversas iniciativas vêm sendo realizadas com o objetivo de orientar pais e profissionais sobre a necessidade e a possibilidade de avaliação precoce em casos de surdez. Marchesi, (2004), dentre outros, afirma que as consequências do diagnóstico e da intervenção tardias redundam em significativos atrasos no desenvolvimento social e da linguagem, além de baixo desempenho acadêmico. Nesse sentido, profissionais da área, tanto da saúde, quanto da educação especial, têm se empenhado para que essa identificação seja realizada o quanto antes, possibilitando assim maior probabilidade de que a intervenção atinja melhores resultados.

Karnopp (2005) aponta que o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas ocorre, assim como nas ouvintes, em períodos: pré-linguístico e linguístico (produção de enunciados de um sinal, enunciados de dois sinais e estágios posteriores).

A língua de sinais é uma língua natural e estudos da aquisição da linguagem revelam uma semelhança no processo de aquisição dos sinais comparados com a aquisição da fala nas línguas orais. Quando investiguei o desenvolvimento fonológico em crianças surdas, filhas de pais surdos, analisando a aquisição de sinais foi surpreendente constatar que tal língua não é ensinada, mas adquirida naturalmente. É praticamente impossível ao surdo falar de forma natural, tendo em vista o bloqueio sensorial em relação ao input linguístico sonoro que o circunda. Embora os surdos possam ser ensinados a falar uma língua, nunca serão capazes de compreender a fala tão bem como uma pessoa ouvinte (KARNOPP, 2005, p. 8).

O que se pode perceber, por meio de estudos de autores como Karnopp (2005) e Souza, (1998), dentre outros, é que existem períodos favoráveis ao desenvolvimento da linguagem e que esse processo é possível, no caso da criança surda, somente a partir do acesso à língua de sinais.

Segundo Fernandes (2003), expor o surdo a mecanismos linguísticos não naturais (como a Língua Portuguesa oralizada) como primeira língua, além de exigir um esforço desnecessário, poderá “[...] prejudicar, de modo significativo, o desenvolvimento natural da criança” (FERNANDES, 2003, p. 31). Apesar dessa pré-disposição genética, a criança precisa estar exposta a um ambiente linguístico que atenda as suas necessidades; caso contrário, tais informações inatas não se desenvolverão. Afirma ainda que a aquisição e o domínio da língua de sinais garantem, em curto prazo, “[...] não só um meio de comunicação eficaz, mas também, o instrumento de desenvolvimento dos processos cognitivos, indispensável nos primeiros anos de vida”

Percebe-se que a língua de sinais é muito mais que um conjunto de gestos e um meio de comunicação, pois, nos aspectos cognitivos, ela possibilita o desenvolvimento e a organização de várias formas de pensar.

Autores como Fernandes (1990), Sacks (1990), Brito (1993), Goldfeld (1997), entre outros, afirmam que outro fator que muito contribui para o desenvolvimento e aquisição da linguagem é o estímulo do meio. Explicam que reflexos negativos poderão advir ao desenvolvimento cognitivo da criança surda e, conseqüentemente, prejudicar a formação de sua identidade.

Adquirir uma língua desde os primeiros anos de idade é fundamental, destacando-se que o papel do meio social é fundamental para que o mecanismo da linguagem presente no indivíduo seja estimulado e desenvolvido. Um alerta deve ser feito à aquisição tardia de uma língua:

[...] leva a criança surda a um tipo de pensamento mais concreto, já que é através do diálogo e da aquisição do sistema conceitual que ela pode se desvincular cada vez mais do mundo concreto, internalizando conceitos abstratos. (GOLDFELD, 1997, p. 54).

Considerando-se que a habilidade da linguagem é inata (ou seja, que parte da dotação genética da espécie humana) e que o meio e a interação social representam papel relevante para o seu desenvolvimento, há que se destacar, aqui, as condições sociais, econômicas e culturais dos indivíduos como contribuintes positivos ou negativos, nesse processo. Ou seja, a questão da deficiência (nesse caso a surdez) por si só não define o futuro do sujeito.

Surdez e deficiência auditiva

Primeiramente, é preciso deixar clara a diferença entre surdo e pessoa com deficiência auditiva, para que se estabeleça, neste artigo, uma correta contextualização do assunto identidade.

Biologicamente conceituando, a surdez, segundo o Decreto Federal 5296/04, é “[...] a perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma [...]” (art. 5º, § 1º, alínea b). Essa gradação, que vai desde leve até uma perda severa ou profunda, en-

volve muito mais que uma classificação médica da limitação. É importante salientar que, ao longo da sua história de segregação, os surdos foram fortalecendo sua cultura, principalmente pela identidade criada pelo uso da língua em comum, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Instituída pela Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), é a segunda língua oficial do país.

O reconhecimento legal dessas línguas trouxe às comunidades surdas um importante instrumento de luta e resistência contra os esforços oralistas, ouvintistas, de proibição ou negação das formas manualistas de comunicação (EIJ, 2015).

O surdo, visto pelo ângulo da luta por direitos, é sujeito de suas próprias expressões culturais, identidades, conquistas. É sujeito da sua diferença, mas não uma diferença determinada por um laudo médico, biologicamente classificada.

Identificar-se como surdo significa reconhecer a pertença a toda essa luta. Significa reconhecer a LIBRAS como primeira língua. Assim, há que se propor pedagogias visuais para as crianças surdas. Com esse sentimento de pertença, o surdo não pretende oralizar-se. Nesse mundo de ouvintes que tentam normalizar o surdo, a comunidade surda posiciona-se no caminho da afirmação de seus direitos adquiridos.

Pela perspectiva aqui anunciada, entende-se que as comunidades surdas são também formadas por diferentes sujeitos ouvintes (como familiares de surdos, cônjuges, amigos, intérpretes de línguas de sinais, profissionais que trabalham com a surdez, etc.), entre outros que tomam parte nas diferentes atividades desses grupos (EIJ, 2015).

A pessoa que se considera com deficiência auditiva não se enquadra nessa luta, ou, pelo menos, não da forma como a comunidade surda a considera. Tendo um déficit na sua capacidade auditiva, pode passar despercebida num meio de ouvintes. Utilizando tecnologias assistivas adequadas, como aparelhos auditivos, implantes cocleares, dependendo do grau da limitação, ela pode ultrapassar a maior barreira para essa deficiência: a comunicação.

Diferentemente do surdo, a pessoa com deficiência auditiva pode ou não reconhecer a LIBRAS como sua língua.

Esta diferenciação permite compreender, por exemplo, que um surdo não passa despercebido em uma sala de aula ou em um local de trabalho, pois utiliza as mãos para se expressar em uma língua gestual-visual e poderá se utilizar da mediação de um intérprete de língua de sinais. A situação do deficiente auditivo é outra: ele será percebido pelos demais quando se nota a presença de uma prótese auditiva ou se percebe alguma dificuldade (geralmente pequena) de fala. É comum que o deficiente auditivo se esforce muito para que sua dificuldade não seja percebida (BISOL, VALENTINI, 2011, p. 2).

A questão da identidade do surdo, assim como de qualquer pessoa, é muito ampla, eivada de transitoriedades e de dúvidas, pois faz parte da diversidade inerente ao ser humano. Nascer com alguma limitação ou perda total da audição não faz com que uma pessoa automaticamente

se enquadre ou não na comunidade surda. Essa identidade é um constructo histórico, social. É um somatório de fatores que, dependendo do contexto de sua trajetória, vai fazer com que ela remanesça na cultura hegemônica ouvinte ou busque novas significações dentro da cultura surda.

As múltiplas identidades surdas

A identidade surda nasce no ringue das ideologias dominantes, onde o embate principal é pela sua própria afirmação. Nasce da resistência a tantas oposições impostas pelas identidades hegemônicas: ouvintismo/surdez, oralidade/LIBRAS, padrão/fora do padrão. Essas oposições, advindas das próprias relações sociais, devem ser esmiuçadas, para que venham a desvelar a verdadeira batalha: a da deficiência versus diferença.

Por uma ruptura epistemológica, a surdez abandona o campo discursivo das deficiências, da patologia e dos enunciados biomédicos e passa a ocupar um lugar privilegiado no campo dos estudos da cultura, das ciências sociais, da linguística, da educação e antropologia, como um objeto novo a suscitar cada vez mais interesse por parte de militantes e investigadores. Para além de narrativas clínicas e de postulados médicos, falar e sinalizar sobre a surdez é adentrar em questões de identidades, expressões culturais, diferenças, lutas por conquistas e efetivações de direitos (NAKAGAWA, 2012, p. 24 e 25).

Com fundamento nos Estudos Culturais de Hall (2005), aborda-se uma mudança estrutural na sociedade pós-moderna, alterando-se as bases antes consideradas sólidas em termos de classe, etnia, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade. O surdo também está nessa categoria de deslocamento no mundo social, cultural, subjetivo.

Distante dos discursos do “corpo danificado” e dos compêndios da medicina, muitos sujeitos surdos lutam hoje pelo reconhecimento da surdez como uma forma (dentre tantas outras) de estar no mundo – assumindo os conflitos e a complexidade que esta frase, de aparência ingênua, apresenta. Em inúmeras comunidades surdas, a luta pelo reconhecimento da surdez como diferença desenha-se no dia a dia (NAKAGAWA, 2012, p. 24). Considerar a diferença e não a deficiência é a própria luta das comunidades surdas ou do povo surdo. Perlin (1998) refere alguns tipos de identidades surdas. Independentemente do tipo, a causa maior da luta permanece inalterada. A identidade surda, “fortemente centrada no ser surdo, na identidade política surda” (PERLIN, 1998, p. 63), presente nos grupos em que os surdos se comunicam pelo canal visual, cria e recria um espaço de cultura visual. Assim, no contato com outros surdos, a identidade é construída. Trata-se de um grupo politicamente ativo, que defende a surdez como uma condição diferente de ser e que, portanto, percebe o mundo a partir de recursos visuais.

Dependendo do contexto em que em que vive, a pessoa surda desenvolverá determinado tipo de identidade. Quando a pessoa nasceu ouvinte, mas tendo se tornado surda, passa pelas duas identidades, desenvolve a identidade Híbrida. Para a autora, que é surda, “Nascer ouvinte

e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, mas a sua identidade vai ir ao encontro das identidades surdas. Você não é um, você é duas metades” (p. 64). A identidade surda de Transição ocorre quando o surdo viveu muito tempo no cativeiro da cultura hegemônica, tendo primeiramente desenvolvido essa identidade, para depois conhecer e se identificar com o mundo surdo. Sua identidade surda será Incompleta se ele, sabendo-se surdo, tentar, mas não conseguir, desvencilhar-se das amarras da identidade hegemônica, não se organizando em comunidades. A identidade surda Flutuante caracteriza o surdo que, consciente ou não de sua condição de ser surdo, segue comportamentos da ideologia ouvintista, tornando-se sua vítima. Muitos desejam ser ouvintes em função das exigências sociais, desprezam a cultura surda - “Não conseguiram estar a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem a serviço da comunidade surda por falta da língua de sinais” (PERLIN, 1998, p. 66).

Ser surdo é não ser ouvinte. É utilizar de outra forma de comunicação, de outra língua, é significar o mundo de outra maneira, é ser diferente em alguns aspectos que fazem dele uma pessoa surda.

Essa dimensão de ser uma pessoa surda, e não uma pessoa marcada por uma deficiência, é bem evidente no documentário americano “Sound and Fury” (“Som e Fúria”) (2000). Ele retrata exatamente uma crise de identidade, quando uma menina de apenas cinco anos questiona sobre ser surda. A família toda é de surdos: pai, mãe, irmãos, mas outros membros da família, como avós e tios, são ouvintes. A curiosidade da menininha com relação aos sons, com relação ao mundo dos ouvintes, fez com que pedisse à família para fazer um Implante Coclear (IC). Até influenciou a mãe, que chegou a cogitar também em fazer o IC. O pai achava a atitude uma traição à identidade surda. Ele dizia que era feliz, que era muito tranquilo ser surdo (“It’s peaceful to be deaf”). Ser surdo, naquela família, era uma diferença marcante, eles sempre deixavam clara a divisão eles/nós; eles, os ouvintes, “[...] sempre dificultaram a nossa vida de surdos, no que dizia respeito à escola, emprego, amizades...” (tradução livre). O desejo da filha representou uma cisão, um questionamento muito forte na família. Afinal, era uma ideia nunca antes pensada: sair de uma identidade e entrar em outra.

A família mostrou-se aberta, no sentido de, antes de qualquer atitude, levar mais conhecimento para a menina. Ela foi conhecer uma escola só de alunos com IC. O choque de realidade aconteceu quando duas famílias se conheceram melhor: a de surdos, principal do filme, e uma família com uma filha com IC. Esta, por ter feito IC logo que nasceu, não se via como surda, não conhecia nada sobre surdos, tanto que tratou a menina surda com certo alheamento e estranhamento. Após esse choque (afinal, “ela é surda!”), a família tomou a decisão de não mais permitir o IC na filha. Isso tudo gerou neles um reforçamento de sua identidade surda. Assim, a decisão sobre fazer ou não o IC teria que ser da própria menina, quando ela fosse mais velha e tivesse condições de optar pela identidade que melhor lhe aprouvesse.

A mãe, conversando com a filha sobre esta decisão da família, explica:

It's because you're still young, you're only five years old and you're starting to understand your deaf culture. You already have your language. Sign language.

Deaf culture?

Deaf culture means that there's a group of deaf people who sign and live together [...]

You're already in deaf culture because your parentes are deaf. We all sign together.

Is it easy to become hearing?

No, honey, it's not easy!

Esse diálogo retrata o momento em que a mãe explica para a filha, que ainda tem cinco anos de idade, o que é ter uma cultura surda, estar em um grupo que se comunica por sinais. É quando a menina, que até então queria escutar, percebe que poderia ser difícil a transição para se tornar ouvinte. Nesse documentário, os ouvintes dizem que a decisão de realizar o IC não é da criança, e sim dos pais, que não podem se abster de proporcionar essa cura para a criança. Surdos dizem ser uma opção da própria pessoa, que deverá decidir quando tiver maturidade para isso. Esse é o impasse. Justamente por não considerarem a surdez uma deficiência, mas apenas uma diferença, é que as comunidades surdas são contra o IC. Segundo Nakagawa (2012), as comunidades surdas não discriminam os ouvintes, mas esse ambiente tem que ser de respeito mútuo, para que todos caminhem em prol dos direitos da pessoa surda, em parceria também com os ouvintes.

Esse documentário foi citado com o intuito de demonstrar, de uma forma real, a força dessa afirmação da diferença da pessoa surda, apontando sua identidade com o mundo do surdo, com o ser surdo num mundo da hegemonia ouvinte.

Discussões: o papel do professor na construção da identidade do aluno surdo

Na pesquisa de mestrado “Construção de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I: A voz do professor”, utilizou-se como técnica de coleta de dados o Grupo Focal. O objetivo foi investigar, na perspectiva do professor, a construção de suas práticas em sala de aula. Os dados advindos do grupo focal realizado com professores que no ano de 2014 ministraram aulas a alunos surdos trouxeram informações também importantes sobre a formação da identidade desses alunos.

Somente há pouco mais de uma década o Brasil tem reconhecida sua própria língua de sinais. Em termos de construção histórica, ainda é pouco tempo, se comparado com tantos anos de segregação e negação da identidade surda. E é nessa história que está se construindo que entra o professor. Dentro da sala ele faz toda a diferença. Se ele permanecer alheio à situação de seu aluno surdo, pode acabar relegando a responsabilidade pedagógica ao interlocutor, transformando essa dupla numa ilha dentro da sala: os alunos sabem da existência desse aluno, respeitam-no, mas não têm nenhum estreitamento de relações, não são estimulados a conhecer essa realidade diversa, o mundo da pessoa surda.

Sim, tomei este cuidado para que a intérprete não dominasse totalmente a criança e não deixasse a criança se desenvolver. Acho que o intérprete tem que ser uns 60% da

construção do conhecimento da criança. Porque, se ele estiver junto com o professor, consegue incentivar e crescer, agora, se ele não entender dessa forma, e ficar lá naquele mundinho só ele e a criança, daí, não vai. Tem que se estar disposto a interagir mesmo. A aluna ia até a lousa, respondia questões, na linguagem dela, mesmo (PA 2).

“Não dominasse totalmente a criança”: essa postura da professora permitiu que a criança tivesse oportunidade de manifestar sua maneira de ser, sua língua e sua cultura, possibilitando-lhe ser surda naquele espaço social.

Silva (2000) observa que o respeito e a tolerância à diversidade e à diferença são atitudes pedagogicamente indicadas e politicamente corretas. No entanto, ele questiona se realmente a atitude perante a diferença deveria se limitar a somente isso. Prega que tem que se ir além, pois a atitude há que ser de criticidade.

Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2000, p. 50).

Assim, felizmente, há professores que exercem essa atitude em sua prática.

Daí a intérprete de LIBRAS me disse que ia ter um curso de LIBRAS para professores. E eu fui fazer. E melhorou muito, sem palavras. Eu já comecei a me comunicar com ele. Percebo a realidade deles melhor. A gramática desta língua é diferente. E é outra visão de mundo também. Foi muito bom! O aluno já era retido, repetiu de ano, ele já era meio retraído por causa disso, começou o ano super desmotivado. Aí a gente começou a pensar como fazer para ele se sentir bem. Foi aí que começamos a ensinar LIBRAS para os colegas. Daí todo mundo conseguia se comunicar com ele. Lógico que não tudo, mas já foi um começo. Ele começou a ficar motivado, fazer as atividades... (PA 1)

Analisando essa fala à luz dos conceitos de identidade, percebe-se que esse professor se empenhou em conhecer o mundo de seu aluno surdo. Ao adotar “outra visão de mundo”, trouxe essa atitude para a sala de aula, discutindo com a intérprete da sala formas de fazer o aluno interagir com a turma. Aprender LIBRAS e ensinar para os alunos da sala foi uma forma de problematizar a situação, ou seja, de sair do nível da simples tolerância e aceitação para evoluir para um envolvimento em conjunto com o grupo todo.

Reconhecer que o surdo apresenta diferenças frente aos ouvintes é um passo importante para a assunção desse sujeito, respeitando e comprometendo-se com a sua educação. Diferentemente da cultura dos ouvintes, que “[...] existe como constituída, de signos essencialmente auditivos” (PERLIN, 1998, p.56), a cultura surda é formada fundamentalmente de ação e atuação visual. “A gramática desta língua é diferente. E é outra visão de mundo também”. Essa diferença, oriunda das especificidades na forma visual de compreender o mundo, reflete a dificuldade do surdo para aproximar sua escrita à do ouvinte. Assim, Perlin (1998) afirma que exigir do surdo uma escrita

tão natural como a do ouvinte é um equívoco. A diferença pode ser construída negativamente - por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora [...] (WOODWARD, 2000, p. 50).

E foi exatamente dessa forma que a diferença foi considerada por esse professor, PA 1, participante desta pesquisa. A diferença serviu como fonte para enriquecimento do conhecimento da sala. Ao valorizar essa língua e essa forma diferente de ser e estar no mundo, esse professor reforçou a identidade do aluno surdo.

[...] tinha também o recreio cooperativo, que eles tinham que cada dia ficar com um coleguinha diferente. Porque esta aluna era grudada numa menina só, ela fazia tudo só com esta. E aí tinha um caderninho, onde a gente marcava, e cada dia as crianças se alternavam, ficavam com crianças diferentes (PA 2).

Mais uma vez está explícita a contribuição do professor, que usou de artifícios para não deixar que aflorasse nenhum tipo de segregação e diferenciação prejudicial à aluna.

[...] a língua materna dele é LIBRAS, porque ele tem surdez severa. Mesmo que colocasse aparelho ele não iria escutar. Então, muita coisa da Língua Portuguesa não fazia sentido pra ele. A intérprete algumas vezes fazia atividades de alfabetização, associação de palavras com desenho... algumas alterações teve que fazer (PA 1).

A compreensão desse professor sobre a importância da LIBRAS no desenvolvimento escolar (cognitivo, social e histórico) do aluno surdo terá consequências em seu futuro. Como ensina Capovilla (2011), a LIBRAS será o recurso cognitivo e, como primeira língua da criança, a ponte para outros conhecimentos, inclusive da Língua Portuguesa. Afirmando a importância da LIBRAS na vida desse aluno, e tornando isso público para os outros alunos, o professor PA 1 está dando uma garantia de afirmação da diversidade e da diferença de forma positiva, incluindo, e não excluindo.

Eu conversava sempre muito com eles. Mas no começo tive problema com alguns alunos que achavam engraçado a intérprete falar em Libras, então eles ficavam rindo, imitando, tirando sarro. Daí teve um dia que dei uma chamada. Falei, “olha, ele não escuta. Não adianta a gente falar, que ele não vai entender. Precisa ser diferente o jeito de falar com ele. Não quero mais ver ninguém imitando a professora intérprete.” Dei uma chamada mesmo. Aí eles começaram a se tocar, e alguns começaram a ter curiosidade, e foi quando a gente decidiu dar Libras pra todos. Ainda tinha um ou outro que não queria aprender, mas a maioria sim. E foi a partir daí que ele começou a se comunicar com os colegas (PA 1).

Ao deixar as diferenças frente a frente, ao deixar claro o que é e o que não é, o professor deve ter o cuidado de impedir que a posição hegemônica do ouvinte venha a aflorar. Assim, ga-

ranirá que o grupo tenha possibilidades de conviver com diferentes identidades.

Assim, “[...] os termos em oposição recebem uma importância diferencial, de forma que um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado ou mais forte que o outro” (WOODWARD, 2000, p. 51).

Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? (SILVA, 2000, p. 87).

“Aproximar – aprendendo, aqui, uma lição da chamada ‘filosofia da diferença’ – a diferença do múltiplo e não do diverso” (SILVA, 2000, p. 88). A aproximação professor-aluno e o ambiente de segurança e de vínculos são fundamentais para se pensar em construção, compreensão, afirmação de uma identidade:

Antes, durante os outros anos, ela só falava com a intérprete, e depois disso, ela começou a falar comigo também. Coisa que ela nunca fez com as outras professoras, nem olhava na cara delas. Então nossa ligação ficou bem grande, até de amizade, acabou a desconfiança (PA 2).

E justamente porque “não existe uma homogenia, uma realidade toda igual” (PA 2), é que o professor deve conceber a pedagogia em sala de aula tendo como ponto de partida a diferença, almejando possibilidades, “[...] pois educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto” (SILVA, 2000, p. 89).

Conclusões

O professor, principalmente no Ensino Fundamental I, quando a criança passa a se conhecer nesse novo grupo que é a escola, é uma ponte para a afirmação da identidade de seus alunos. Ele tem o poder de fazer isso de forma a incluir ou a excluir o aluno desse grupo. Tem que compreender que sua atuação vai surtir efeitos pelo resto da vida desse aluno.

A atuação do professor pode construir barreiras ou expandir fronteiras. Pode demarcar territórios, aumentando o abismo nós/eles entre alunos surdos e ouvintes. Seu atuar há que ser intencional, saber em que terreno pisa, saber o que falar. Seu discurso pode ter características performativas (SILVA, 2000), que influenciarão na constituição da identidade. Por isso, sua fala pode reforçar uma diferença e, conseqüentemente, uma identidade, tendo caráter, tanto positivo, quanto negativo.

A diversidade da sala de aula suscita comportamentos de diferenciações de grupo, e o pro-

fessor deve estar atento a diferenciações que venham a excluir e a afirmar uma hegemonia já tão presente no dia a dia de uma criança surda. O professor tem que ser o elemento que vai contribuir nesse molde da identidade, mas no sentido de ampliar horizontes, de promover a construção dessa identidade dentro dessa diversidade, enaltecendo sempre o sentimento de alteridade.

Para isso, a criticidade é essencial. Não se pode simplesmente constatar a existência de uma diferença. Ela tem que ser discutida, mediada pela realidade desses alunos, fornecendo-lhes, sempre, o ferramentário para a polemização do assunto.

A realidade está em constante transformação e desenvolvimento, principalmente numa sala de aula. O professor não deve se abster disso e reproduzir ideologias, (pré)conceitos, representações. Ele pode mais que isso. Ele pode refletir e intervir e, intervindo, contribuir positivamente para a quebra dos paradigmas estáticos que poderiam cercear o desenvolvimento dos alunos.

E esse é o papel do professor na construção contínua da identidade de seus alunos surdos, descortinando para eles as possibilidades de afirmação de sua existência no mundo, marcando diferenças ao mesmo tempo em que busca a diminuição das desigualdades impostas pelas identidades hegemônicas.

Referências

BISOL, C. A., VALENTINI, C. B. **Surdez e Deficiência Auditiva** - qual a diferença? Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em <http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf> Acesso em 27/09/2015.

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em 26/09/2015.

BRASIL. Decreto n. 5296, de 02 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 02 dez. 2004. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html>. Acesso em: 30/08/2015.

BUENO, J. G. S. **A educação especial na sociedade moderna**: integração, segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

CAPOVILLA, F. Entrevista Prof. **Fernando Capovilla à Globo News**: Libras e educação bilíngue de surdos. 2011. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=uVbzA7fpJWE>>. Acesso em 30/11/2015.

EIJI, H. **Comunidades surdas**. Disponível em < <http://culturasurda.net/comunidades-surdas/>> Acesso em 23/09/15.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: IBPEX, 2007.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

KARNOPP, L. Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931. Disponível em <www.revel.inf.br> Acesso em 10/12/2015.

MENDONÇA, S. R. D. **Refletindo sobre o processo de escolarização de alunos surdos: um estudo sobre a constituição da identidade**. 2002. 173 p. São Paulo. Dissertação. Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MENDONÇA, S. R. D. **Trajetórias sócio-educacionais de adultos surdos: Condições Sociais, Familiares e Escolares**. 2007. Doutorado. 212 p. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NAKAGAWA, H. E. I. **Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve**. 2012. 133 p. Lisboa. Dissertação. Mestrado em Cultura e Comunicação. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PERLIN, G. **Histórias de vida surda: Identidades em questão**. 1999. Porto Alegre. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: < http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/historias_de_vida_surda__identidades__em_questao.pdf> Acesso em 10/12/2015.

PINTO, B. L. A construção da identidade pelo sujeito surdo. In: DANESI, M. C. (Org.). **O admirável mundo dos surdos: novos olhares do fonoaudiólogo sobre a surdez**. Porto Alegre: EDIPUCRS,

2007, p. 173-180.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SILVA, A. B. P e cols. Mães Ouvintes com Filhos Surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jul-Set 2007, Vol. 23 n. 3, pp. 279-286. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/a06v23n3.pdf>>. Acesso em 10/12/2015.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SOUND AND FURY. **Documentário**. Produção de Aronson Film Associates and Public Policy Productions. Los Angeles, 2000. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=yj6UYIE63co>> Acesso em 20/11/2015.

SKLIAR, C. B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a educação e a psicologia dos surdos. In: Carlos Skliar. (Org.). **Educação & Exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, p. 105-155, 1997.

SOUZA, R. M. **Língua de Sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo**. Cadernos CEDES. n. 46, pp.57-80, 1998.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITOS E DISCUSSÕES

Acácio Alves de Oliveira

Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá

Introdução

O trabalho em escolas do campo passa por transformações e, em grande parte, isso se deve às diversas ações de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que, por intermédio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e de seu Núcleo de Educação, juntamente com outras organizações, deram início ao movimento Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em julho de 1997.

Esse movimento ganhou vulto e influenciou o Estado brasileiro na elaboração de políticas públicas que atendessem grupos historicamente excluídos. No entanto, em diversas regiões ainda prevalece um modelo de educação rural caracterizado como extensão do ensino urbano seriado. Apesar do avanço na legislação e nos estudos sobre o tema, há ainda muitas divergências sobre esse modelo, presente inclusive no estado de São Paulo, onde nas escolas rurais vigora, tanto na rede estadual como em várias redes municipais, o mesmo currículo desenvolvido nas escolas urbanas seriadas.

Com fundamento em pesquisa bibliográfica, procurou-se compreender os processos históricos de organização das escolas rurais à luz da legislação brasileira (em particular, do estado de São Paulo) e também a partir das reflexões realizadas por estudiosos sobre a escola rural e o ideário da escola do campo.

Desse modo, pretende-se contribuir para uma reflexão de interessados sobre como entender os fatores que podem ser geradores de avanços na educação do campo no Brasil, inclusive utilizando este estudo para ampliar conhecimentos e propor o aprofundamento do tema.

Educação Rural ou Educação do Campo?

Para definir educação rural, primeiro é preciso definir o público a que ela se destina, ou seja, as populações agrícolas que têm como principal meio de sustento a agricultura. Seria, portanto, a educação do camponês, aquele que trabalha e reside no meio rural e que recebe os menores salários (PETTY; TOMBIM; VERA, 1981).

Na atualidade, Basso (2013, p. 42) compreende que, decorrente do fato de as ocupações agrícolas serem as que menos geram renda, as propriedades acabam ficando “[...] a cargo de um ou dois membros da família e os demais acabam buscando outras atividades para a geração

de renda”. Segundo esse autor, diante dessa nova característica “[...] já não é mais possível falar em meio rural como se falava antes da década de 1970”, uma vez que o trabalhador rural deixou de desempenhar atividades eminentemente camponesas, como plantar ou cuidar do gado, e se tornou “[...] proletário na agroindústria, pedreiro nos condomínios de luxo, caseiro, empregado doméstico e prestador de serviços de vários gêneros” (BASSO, 2013, p. 43). Portanto, tendo em vista a complexidade de atividades realizadas pelo trabalhador, deve-se referir, não ao rural, mas ao trabalhador do campo.

Aos condicionantes econômicos, como as questões de emprego e renda, há necessidade de acrescentar outros indicadores, como a densidade demográfica. Para Abramovay (1998, p. 23), o que define se uma região é urbana ou rural é sua densidade. Por esse critério, segundo Veiga (2007, p. 5), “[...] apenas 411 dos 5.507 municípios brasileiros existentes em 2000 seriam considerados urbanos”. Já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza o critério de local de residência para classificar a população como rural ou urbana, sendo a área rural vinculada à urbana, de acordo com a distância em relação a esta (BRASIL, 2010a). Veiga (2007), entretanto, explica que o critério de classificação populacional do IBGE é questionável, por não considerar indicadores como a densidade demográfica e a ocupação econômica da população.

Considerando, por exemplo, os critérios estabelecidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), segundo a qual são rurais as regiões com menos de 150 hab/km², foi consultada a Sinopse do Censo Demográfico de 2010 do IBGE e constatou-se que, mesmo no Estado de São Paulo, o mais denso do país, apenas 120 de seus 645 municípios (18,6 %) apresentam densidade demográfica acima do percentual mínimo para serem considerados urbanos. Dentre os 39 municípios que compõem a Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, apenas 11 atendem ao critério estabelecido pela OCDE, o que equivale a 29% dos municípios de uma das regiões de povoamento mais antigo daquele estado (BRASIL, 2010a).

Se considerada essa classificação, e se considerada como rural a maioria dos municípios brasileiros, para Bof (2006) a educação oferecida ainda é uma ampliação da educação urbana que se expande para fora das cidades sem nenhum esforço de adaptação à realidade camponesa. Inclusive, não constam das disciplinas do curso de Pedagogia referências à educação, seja ela rural, do campo, ou educação popular, como constatou Moraes (2014).

No campo teórico,

Enquanto a Educação do Campo é percebida como espaço de resistência, produtor de vida e cultura, a educação rural é associada a uma concepção mais instrumental e por isso mesmo pouco ativa em relação aos desafios mencionados (CUNHA, 2009, p. 215).

Para Bof (2006, p. 79), apesar do avanço teórico, o número ainda reduzido de pesquisas sobre educação em regiões rurais expressa o pouco interesse dos órgãos governamentais, e mesmo dos estudiosos: é “[...] como se o rural tivesse perdido toda consistência histórica e social

e o seu final, ou sua extinção, fosse considerado um dos resultados normais, previsíveis e até mesmo desejáveis da modernização da sociedade” (BOF, 2006, p. 79).

Tanto Bof (2006) como Cunha (2009) e Cavalcanti (2010) entendem que o tema da educação rural ainda carece de mais estudos que possam desvendar os rumos das suas escolas frente ao universo das políticas públicas educacionais “do campo”.

Para Cunha (2009, p. 231), “[...] a análise dos ‘problemas do mundo rural’ é ainda percebida pela ótica do déficit cultural e material: ausência de recursos, falta de racionalidade pedagógica, insuficiência instrumental etc.” Esse desvelar da “caixa preta das escolas rurais” pode permitir, segundo Cunha (2009), a mudança dessa concepção pragmática que tem sido prejudicial ao pensamento educativo, havendo necessidade de produção de novos conhecimentos para que, tanto o Estado, quanto a Universidade e os Movimentos sociais, tenham uma ação mais eficaz no atendimento às demandas oriundas do campo.

Na revisão de literatura realizada por Bof (2006), identifica-se a existência de uma legislação que aponta para o atendimento às reais necessidades da Educação do Campo que não tem sido colocada em prática pelos sistemas de educação. Faltam divulgação, discussão e operacionalização para concretizar as propostas voltadas para uma efetiva melhoria da educação no meio rural.

Segundo Bof (2006), não foi possível identificar, na pesquisa do Programa de Estudos sobre a Educação no meio rural do Brasil, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a aplicação dessas políticas na região Sudeste, como o programa “Escola Ativa”, por exemplo. Esse autor conclui que, na maior parte dos municípios brasileiros, não existem ações para melhoria da educação nas escolas rurais. Os que as praticam adotam a estratégia da nucleação, desativando escolas menores e criando escolas polo, investindo em transporte escolar para estas ou para outras escolas localizadas no núcleo urbano.

Moraes (2014) entende que não se pode deixar de considerar que se trata de uma situação histórica, já que o acesso das populações rurais à escola ocorreu lentamente, no Brasil. Uma política educacional para o meio rural, segundo Cavalcante (2010), nunca ocorreu, na história da educação brasileira. Com os processos de industrialização e, decorrente deste, o da urbanização, no século XX, coube ao meio rural, de acordo com essa concepção urbanocêntrica, produzir para garantir a alimentação dos conglomerados urbanos. E coube à escola rural preparar os estudantes para o trabalho agrícola, “[...] atendendo ao projeto sócio-político-econômico hegemônico vigente, à época, no país, com vistas inclusive a impedir o êxodo rural, difundir o sanitarismo e preparar as populações para o trabalho agrícola” (MORAES, 2014, p. 67).

Havia, segundo Cavalcanti (2010, p. 554), a necessidade de dizer que também no meio rural as pessoas estudavam. No entanto, as poucas escolas encontradas à época, no interior do Brasil, não apresentavam o mínimo de condições para atender as crianças em um ambiente de aprendizagem que garantisse a qualidade do ensino. A aprendizagem ocorria mais pela socialização, - “esta riqueza que a relação com o outro proporciona” -, e não por haver um ambiente favorável

à aprendizagem dos alunos e ao trabalho dos professores.

Como a escola formal não atendia às necessidades politizadoras das classes desprivilegiadas pelo modelo capitalista, inicia-se nos anos 60 uma educação popular de resistência, destinada a jovens e adultos e a seus filhos, tanto no meio rural como no urbano. Para Arroyo (1991), entretanto, os discursos oficiais, nos anos 70 e 80 do século XX, ainda tinham como foco o fracasso escolar dos alunos, disseminando a ideia de que essas populações não se interessavam pela escola, e deixando de lado a discussão sobre as condições e a falta de políticas para o ensino.

No entanto, à época o ideário era de uma educação “transformadora”, com um novo modelo de educação presente nos arredores das escolas que potencializou, em diversas regiões rurais, a militância e a inconformidade política. Muitos desses movimentos sobreviveram à ditadura militar e chegaram à Constituição de 1988 e aos movimentos ‘Por uma Educação do Campo’, no final dos anos 90 do século XX (CAVALCANTI, 2010).

Afinal, o que é Educação do Campo?

Educação do Campo, um conceito ainda em construção, tem sua origem no final da década de 90. Diversos foram os movimentos que se uniram para realizar, em Luziânia – GO, a 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. O objetivo principal era elaborar uma nova forma de produzir conhecimentos a partir do, no e sobre o meio rural que garantisse, segundo Caldart (2012), a permanência com dignidade daqueles que ocupam esses territórios. “[...] No: o povo tem direito de ser educado onde vive; [...] Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2012, p. 266).

Em 2002, o movimento social passa a designar-se Movimento por uma Educação do Campo, ampliando sua abrangência para reivindicar a educação desde a Educação Infantil até a Superior. O objetivo era preparar as pessoas para que permanecessem no campo, e não para que estudassem para sair do campo. Essas reivindicações passam a ser reconhecidas pelo Estado brasileiro por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que afirma que a identidade da escola do campo deve estar vinculada à sua realidade.

A legislação brasileira, desde a década de 30 do século XX, fazia referência, de alguma forma, à educação rural. Entretanto, foi a Constituição Cidadã de 1988 que proclamou a educação como direito de todos e dever do Estado, abrangendo a totalidade dos cidadãos, urbanos ou rurais.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus artigos 23 e 28, dispõe que os sistemas devem fazer os ajustes necessários para atendimento às demandas das regiões rurais, inclusive as adaptações curriculares e o respeito ao ciclo agrícola e às condições climáticas, e para organização do calendário escolar, além da forma de organização escolar (BRASIL, 1996).

Diante das novas legislações surge, em 1998, com envolvimento de muitos professores e vários movimentos sociais, a Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. No documento final dessa Conferência, define-se o conceito de Educação do Campo, e não de Educação no campo. Segundo Arroyo (1999), “[...] há no campo [...] experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais dos povos do campo. A educação escolar ultrapassa então a fase ‘rural’, de educação escolar ‘no’ campo, e passa a ser ‘do’ campo” (ARROYO, 1999, p. 10).

No documento da referida Conferência, Fernandes (1999) define a Educação do Campo como aquela que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, e a construção de conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população.

A utilização do termo Educação do Campo emerge em contraponto ao que até então se denominava educação rural, considerando a necessidade do estabelecimento de novas discussões sobre o papel da educação no contexto das lutas sociais e culturais de todos os trabalhadores do campo (quilombolas, indígenas, assalariados e camponeses), inclusive com o resgate do conceito histórico de camponês (CALDART, 2012).

No polo de desenvolvimento contraditório ao modelo capitalista do agronegócio, a Educação do Campo apresenta características que a diferenciam em relação a um modelo rural baseado no desenvolvimento de produtividade do seu sistema, o que provoca a migração dos camponeses para os centros urbanos e o esvaziamento das regiões (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

A nomenclatura “Educação do Campo” é significativa e busca provocar uma mudança de consciência visando garantir acesso a uma Educação do Camponês, feita por eles mesmos. Tem a dimensão de luta por políticas públicas abrangentes para a educação brasileira, sem desconsiderar as lutas dos diversos grupos conforme suas particularidades. Aproxima-se da luta pela terra, daí sua origem nos movimentos sociais. Reconhece as particularidades de seus sujeitos e o que é patrimônio da humanidade. Nasce da prática, não sendo teoria educacional; entretanto, defende uma concepção emancipatória, em uma escola que forme o trabalhador para apropriação e produção do conhecimento que lhe é necessário. Luta pelo acesso à educação, porém contra a tutela política e pedagógica do Estado, sendo os educadores os formuladores pedagógicos e transformadores da escola (CALDART, 2012).

Essa alteração conceitual está relacionada à visão dos movimentos sociais quanto a uma educação de qualidade, que considere os valores, a cultura, os hábitos e o contexto específico do campo, portanto com conteúdos e processos pedagógicos que envolvam professores, pais, alunos e a própria comunidade, ou seja, que considere os saberes e as práticas dos camponeses (CALDART, 2002),

Posteriormente à primeira Conferência “Por uma Educação do Campo”, diversas organizações sociais aderiram ao movimento, entre eles o movimento sindicalista, Organizações não

Governamentais (ONGs), Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo, Universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação signatários da II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, lembrando que já participavam o MST, a CNBB, a UnB, a UNICEF e a UNESCO, que realizaram a I Conferência (KOLLING, 2002).

A II Conferência é marcada por conquistas importantes do Movimento, destacadas na Declaração Final, como a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001, a Resolução 1/2002, do Conselho Nacional de Educação), a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de um grupo cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo e o envolvimento de entidades e órgãos públicos na mobilização e no debate da Educação do Campo (II CONFERÊNCIA, 2004).

O Parecer nº 36, publicado pelo Conselho Federal de Educação em 2001, estabeleceu as Diretrizes operacionais para a educação básica no campo, reconhecendo a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano, inclusive se manifestando a respeito do Plano Nacional de Educação, recém-aprovado (Lei 10.172/2001), que desconsiderava as características do ensino na escola rural, ao propor que se respeitasse o modelo urbano seriado (BRASIL, 2001a; BRASIL 2001b),

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, em seu parágrafo único do artigo 2º, reconhece a Educação “do” Campo. Afirma que a identidade da escola do campo deve estar vinculada à sua realidade, considerando os saberes de seus alunos, a memória coletiva, a ciência e tecnologia de que dispõem e os movimentos sociais para elaboração de projetos que garantam melhor qualidade de vida (BRASIL, 2002, art. 2º).

Num contexto de mudanças nas políticas públicas para a Educação do Campo e na legislação no período posterior a 2002, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. Considera as “[...] variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2008, art. 1º).

A mesma Resolução vai reconhecer (parágrafo 2º do Artigo 10) as escolas multisseriadas e a necessidade de que tenham um padrão de qualidade, professores com formação pedagógica, além de instalações físicas e materiais pedagógicos adequados, inclusive devendo ser supervisionadas permanentemente.

Na sequência, o Decreto nº 7.352/2010, da Presidência da República, define, no artigo 1º parágrafo 1º, inciso II, a escola do campo como “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pelo IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010b, art. 1º).

Para Munarim (2011), essa definição é a maior conquista da Educação do Campo, pelo fato de passar a ser considerada

[...] a partir dos sujeitos a que se destina, e não mais a partir de uma definição dicotômica, arbitrária e esdrúxula, para a maioria dos municípios brasileiros, sobre o que é perímetro urbano e o que é perímetro rural. Essa definição é capaz de gerar consequências muito significativas, especialmente porque se vincula de maneira direta a um quesito estruturante, talvez o mais de todos, que é o financiamento público da educação escolar (MUNARIM, 2011, p. 58).

Posteriormente, a Lei nº 13.005, aprovada em 25 de junho de 2014, estabelece o novo Plano Nacional de Educação (PNE) e apresenta determinadas metas e estratégias para atender às populações do campo, quanto às suas especificidades culturais.

A Meta 1 trata da Educação Infantil e as Metas 2 e 3 dispõem sobre a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos a toda a população de 06 a 14 anos e universalização do Ensino Médio para toda a população entre 15 e 17 anos.

A Meta 4 dispõe sobre o atendimento à população de 4 a 17 anos com deficiência. Na Meta 5 há destaque para as crianças em processo de alfabetização e, na Meta 6, para a Educação em Tempo Integral.

A Qualidade da Educação Básica está na Meta 7, enquanto o atendimento à Educação de Jovens e Adultos é destaque na Meta 10. A meta 15 contempla a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, e a Meta 20, a ampliação do investimento público em educação pública.

As referidas metas contemplam estratégias para limitar a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, por exemplo: ocorrer uma consulta prévia e informada às comunidades (1.10); desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário (2.6); estimular a oferta de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental nas próprias comunidades (2.10); fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional (3.7); implantar, nos próximos dez anos, salas de recursos multifuncionais e formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado (4.3); apoiar a alfabetização de crianças com a produção de materiais didáticos e instrumentos específicos de acompanhamento (5.5); ofertar a educação em tempo integral com base em consulta prévia e informada, considerando as realidades locais (6.7); garantir transporte gratuito para todos os estudantes, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento e renovação da frota de veículos para esse atendimento (7.13); desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar, considerando as boas práticas nacionais e internacionais (7.14); garantir a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições; ofertar programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação e atendimento em educação especial para os diversos grupos de população do campo, quilombolas e indígenas (7.26); desenvolver currículos e propostas pedagógicas, incluindo os conteúdos culturais das comunidades, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos (7.27); integrar a educação de jovens e

adultos com a educação profissional (10.3); implementar programas específicos para formação de profissionais da educação (15.5); regulamentar o artigo 211 da Constituição Federal, para melhorar a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais (20.9). (BRASIL, 2014).

Enfim, a inscrição das reivindicações e dos conceitos oriundos dos debates e conferências nas diretrizes educacionais brasileiras é uma conquista para os movimentos da sociedade civil e para os grupos populacionais que, independentemente do lugar onde habitam, devem ser respeitados em suas características culturais e sociais, em um país com identidade mais rural do que se imagina.

Entretanto, concorrente à afirmação das questões identitárias das populações dos pequenos aglomerados e às discussões sobre a escola do campo, nos anos 80 e 90 do século XX ocorre a diminuição dessas escolas no estado de São Paulo, o que será abordado adiante.

Educação Rural (do Campo) no Estado de São Paulo

As pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) apresentam um cenário que reflete o processo de urbanização no estado de São Paulo. Somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental há 145.589 professores. Desses, apenas 3.917 atuam em escolas rurais, e 141.672 trabalham em escolas consideradas urbanas, atendendo a um elevado número de alunos matriculados nessas Unidades Escolares que pertencem, em sua maioria, à rede municipal de ensino, como demonstra a Tabela 1 (INEP, 2013).

Tabela 1 – Matrícula inicial Anos Iniciais, Estado de São Paulo, 2013

LOCALIDADE	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	PERÍODO DE AULA		TOTAL	TOTAL DE MATRÍCULAS POR LOCALIDADE
		PARCIAL	INTEGRAL		
Rural	Estadual	6.669	834	7503	61861
	Municipal	48.004	6.354	54.358	
Urbana	Estadual	583.986	32.376	616.362	2.214.064
	Municipal	1.446.764	150.938	1.597.702	

Fonte: dados do INEP – Censo escolar 2013

O censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE constatou que apenas 4,2% da população paulista reside em áreas rurais, conforme conceito de urbano e rural já discutido. Para o INEP (2013), como fica evidenciado na Tabela 1, apenas 2,7% dos alunos matriculados nos Anos Iniciais

do Ensino Fundamental, em São Paulo, estudam em escolas do campo.

Esses dados são importantes para entender a falta de políticas públicas, em nível estadual, para atendimento a alunos em escolas localizadas no campo, já que apenas 13,8% dos alunos matriculados na rede pública em escolas rurais, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estão em escolas estaduais.

Dentre os fatores que contribuem para a diminuição dos alunos nesse segmento de ensino está a política de municipalização do Ensino Fundamental adotada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, estruturada em 1995 e implantada juntamente com o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), do Governo Federal, a partir de 1996.

Esse processo consistiu na transferência de responsabilidade do atendimento aos alunos nos municípios, ficando o Estado com uma rede urbana mais numerosa no Ensino Fundamental somente em localidades de grandes aglomerados populacionais, como a região metropolitana de São Paulo e grandes cidades do interior, como Campinas e São José dos Campos (MARTINS, 2003; PIERRO; ANDRADE, 2009).

Para as escolas que atendem aos Anos Iniciais e que permaneceram regidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 2007 foi implantado o Programa Ler e Escrever, após uma experiência na cidade de São Paulo, estabelecendo um conjunto de ações que prevê a distribuição de materiais pedagógicos, além de se ocupar da formação dos professores dos Anos Iniciais, visando à melhoria da qualidade do ensino. O referido programa não estabelece nenhum tipo de formação específica para docentes que trabalham em escolas do campo, e desconsidera as reivindicações dos movimentos sociais acolhidas pelos órgãos federais e reconhecidas no Plano Nacional de Educação (PNE). (SÃO PAULO, 2007)

Percebe-se que tentativas no sentido de adaptar materiais elaborados para escolas urbanas, organizadas em classes comuns para atender às necessidades das escolas multisseriadas, localizadas no campo, não reconhecem a diversidade e características identitárias desse grupo minoritário de moradores de territórios rurais. Arroyo (2007), ao discutir as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, afirma que elas “[...] expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo” (ARROYO, 2007, p. 159).

As adaptações para o campo fazem com que os povos que ali vivem não sejam contemplados por políticas públicas (ARROYO, 2007). Outro fator a se considerar em relação à educação nas áreas rurais no estado de São Paulo são os processos de nucleação e o enorme investimento de recursos em transporte escolar, com o objetivo de promover a socialização e a construção de uma identidade urbana. É desconstruído, desse modo, um dos conceitos do movimento por uma escola do campo que esteja no campo (MARTINS, 2003).

Assim como a educação quilombola e indígena tem grupos e até mesmo um Conselho para refletir sobre o currículo e os métodos para esses grupos, a partir das Diretrizes Nacionais, há necessidade de constituir um grupo de estudo que considere as Diretrizes Nacionais e o Pla-

no Nacional de Educação (PNE) no que concerne a uma Educação do Campo no estado de São Paulo, observando as peculiaridades regionais e as características próprias desse segmento da população. Ainda há no estado muitas regiões rurais onde “A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura” (ARROYO, 2007, p. 164). Escola do campo, no campo.

Historicamente, a partir da década de 1980 os estudos apontam maior preocupação com a organização das escolas nas regiões rurais no estado de São Paulo. Segundo Barretto (1986), em artigo sobre o Fórum de Educação do estado de São Paulo sobre a Escola Pública rural de 1984, naquele período havia vários modelos de escolas rurais no estado, do ponto de vista legal, porém semelhantes na forma de funcionamento. A maior parte eram escolas isoladas e de emergência com classes multisseriadas, criadas pela Lei 3.783/57. Nas primeiras poderiam trabalhar professores efetivos, e nas de emergência, somente professores contratados a título precário, para atender classes com, no mínimo, 12 alunos.

A Lei Estadual 3.783, de 5 de fevereiro de 1957, estabelecia – para criação de uma escola de emergência – que ela estivesse em local de acesso e permanência difíceis para o professor, que não tivesse o número mínimo de matrículas e que as instalações não fossem adequadas, não atendendo sequer aos requisitos mínimos. Mais adiante, no artigo 3º, vinha outra questão deveras interessante, ou seja, a de que, “excepcionalmente”, as escolas que fossem mistas poderiam ser regidas por professor do sexo masculino (SÃO PAULO, 1957, art. 2º, § 1º).

O Decreto nº 37.575, de 28 de novembro de 1960, com objetivo de regulamentar a Lei 3.783/57, define o que o estado entende por zona rural e, inclusive, impõe um número mínimo de 15 alunos para a criação das escolas de emergência. Isso pode ter impedido a implantação de escolas em regiões menos densas e de difícil acesso.

Artigo 2º- As escolas de emergência somente serão criadas na zona rural, em lugares de acesso manifestamente difícil e onde a população escolar não ofereça condições de estabilidade.

§ 1º- Considera-se zona rural para os efeitos dêste artigo a área territorial que se localize fora das linhas perimétricas das zonas urbanas, nos termos do artigo 110 e parágrafos da Lei Orgânica dos Municípios.

§ 2º- Lugares de acesso manifestamente difícil são aqueles que não dispõem de meios regulares e contínuos de transporte.

§ 3º- Não oferece condições de estabilidade, a população escolar que não apresentar frequência média de 20 alunos, por classe. (SÃO PAULO, 1960, art. 2º, § 1º - 3º)

Posteriormente, o Decreto Lei nº 177, de 31 de dezembro de 1969, extingue as escolas de emergência existentes nos núcleos urbanos, permanecendo apenas as escolas localizadas na zona rural que preenchiam os requisitos de funcionamento parecidos com os da Lei Estadual 3.783/57 (SÃO PAULO, 1969, art. 1º, § 1º).

Mais uma vez, a questão de gênero muito presente. O artigo 12, parágrafo 1º do Decreto Lei nº 177/69 busca corrigir a separação de sexo na constituição das escolas e na contratação dos docentes, porém ainda deixa margem para interpretações, quando faz ressalvas, considerando as “[...] situações especiais em que seja desaconselhável a presença masculina, sua regência será exercida, indiferentemente, por professor ou professora, obedecida sempre a classificação obtida nas escolas” (SÃO PAULO, 1969, art. 12, § 1º).

Dentre as escolas de emergência, destacavam-se as Unidades Escolares de Ação Comunitária (UEACs). Barreto (1986) destaca o trabalho do professor nessas escolas, onde deveriam reservar parte do tempo para atender aos adultos em caráter supletivo ou à pré-escola, se houvesse demanda, além de desenvolver atividades comunitárias. Em 1984, no meio rural havia 450 escolas com essas características. As UEACs surgem na década de 70, com a finalidade de combater a emergência de movimentos sociais de esquerda na região mais pobre do Estado, o vale do Ribeira, autorizadas pelo Decreto nº 52.944, de 24 de maio de 1972.

No vale do Paraíba, foi autorizada a instalação das UEACs pelo Decreto nº 17.760, de 1º de outubro de 1981, nos municípios de Areias, Bananal, São José do Barreiro, Silveiras, Piquete, Cachoeira Paulista, Monteiro Lobato, Santo Antonio do Pinhal, São Bento do Sapucaí, Cunha, Lagoinha, São Luiz do Paraitinga, Natividade da Serra, Redenção da Serra, Jambeiro, Paraíbuna e Igaratá. Isso porque havia grande número de habitantes na zona rural desses municípios (SÃO PAULO, 1981, art. 1º).

Para Arroyo (1991), as UEACs, ao vincularem o professor à escola e à comunidade, inclusive melhorando sua remuneração e inserindo a dedicação exclusiva, fortaleceram o docente e se mostraram uma experiência inovadora, transformando-o em especialista competente de seu ofício e em trabalhador de tempo integral.

Outro tipo de escola do meio rural eram as escolas agrupadas, de 1º grau completo, em regiões mais populosas. Equivaliam ao Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries). Um fator importante a destacar é que essas escolas, usualmente, foram a porta de entrada dos professores que iniciavam a carreira no Estado, após concluírem o Curso Normal. Ou seja, além de toda a precariedade dessas escolas, que poderiam funcionar até mesmo em espaços cedidos sem ônus ao Estado, e das concepções vigentes sobre a inferioridade dos habitantes da roça, nelas atuavam os professores com menos experiência. Essa situação vai se alterar somente na década de 1980, quando muitos professores ingressam na periferia das grandes cidades, onde também vão trabalhar com grupos populacionais, em sua maioria, vindos do meio rural.

Em 1984, o Fórum de Educação do Estado de São Paulo sobre a Escola Pública rural identificou a necessidade de mudanças no modelo vigente de educação das comunidades rurais desde 1957. Foi proposto, então, o agrupamento das escolas isoladas e de emergência que tinham como característica o fato de serem multisseriadas e unidocentes, funcionando em condições precárias e sem acompanhamento regular, em localidades onde os professores se sentiam so-

zinhos, inclusive realizando todas as atividades necessárias para atendimento aos alunos, como merenda e limpeza do prédio escolar. Segundo Vasconcelos (1993), no ano de 1988 o atendimento em escolas rurais ocorria principalmente por meio das escolas isoladas (56,4%), de emergência (31,6%) e das escolas agrupadas, que atendiam 2,1% dos alunos (VASCONCELOS, 1993).

O Decreto 29.499, de 5 de janeiro de 1989, do Governo do Estado de São Paulo, vai reestruturar as escolas rurais, criando a Escola Estadual de Primeiro Grau Rural de Emergência (EEPGR(E)) e a Escola Estadual de Primeiro Grau Rural (EEPGR), com agrupamentos de 2 a 7 classes, em um processo negociado com as comunidades locais, configurando uma política pública que visava melhorar a qualidade do ensino oferecido, inclusive com noções de aprendizagem em agropecuária.

O número de escolas unidocentes, que era de 9.653 unidades, em 1988, diminuiu substancialmente, com o processo de nucleação das escolas rurais, chegando a 3.684, em 1990, ou seja, uma diminuição de 62%. Porém, as escolas unidocentes permaneceram atendendo a alunos de várias regiões rurais, inclusive no vale do Paraíba paulista (VASCONCELOS, 1993)

Segundo Vasconcelos (1993), o modelo de nucleação adotado em São Paulo surgiu nos Estados Unidos. No Brasil, foi primeiramente adotado na região Sul, na década de 70, e estendeu-se para a região Sudeste nos anos 80. Teve como característica o fechamento ou desativação de várias escolas isoladas, reunindo os alunos em uma região mais populosa (distrito ou comunidades com pequenos bairros no entorno), com a utilização massiva de transporte escolar, constituindo o que se denomina escola nucleada. Em muitos casos, os alunos foram transferidos para os centros urbanos, principalmente aqueles que cursavam os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Censo Escolar (2005) revelou que 42,6% dos alunos dos Anos Iniciais e 62,4% dos Anos Finais eram transportados para escolas localizadas em áreas urbanas.

Vasconcelos (1993) detectou vários problemas na organização dos núcleos, como a interferência política nas decisões sobre o local de implantação das escolas nucleadas, falta de adequação curricular e pedagógica, e do calendário escolar. Apontou também a continuidade das escolas isoladas em condições precárias, atendendo a alunos em várias regiões rurais do Estado, inclusive em diversos municípios do vale do Paraíba paulista.

Com o processo de redemocratização em curso, surge o discurso pela descentralização do poder do Estado, principalmente em áreas como saúde e educação. Em 1989, foi editado o Decreto 30.375/89, pelo Governo do Estado de São Paulo, com o objetivo de municipalizar o ensino, compartilhando a gestão, principalmente dos Anos Iniciais, com os municípios, por meio de convênio entre as partes. Entretanto, a gestão da educação em São Paulo, na década de 80, apesar da intencionalidade de descentralização, esbarrou na estrutura burocrática de anos de centralização estatal (MARTINS, 2003, p. 227).

Em 1996, com a edição dos Decretos nº 40.673/96 e 41.054/96, pelo Governo do Estado de São Paulo, ocorre a intensificação do Programa de Municipalização do Ensino, com a adesão dos

municípios mais populosos. Ainda em 1996 é criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), e em 1997 ocorre sua implementação. São disponibilizados mais recursos financeiros para o Ensino Fundamental, o que incentiva os demais municípios a gradualmente fazerem a adesão ao convênio de municipalização da etapa da Educação, denominado parceria Estado-Município para desenvolvimento da Educação Básica (SÃO PAULO, 1996a; SÃO PAULO, 1996b).

Em estudo sobre o processo de municipalização da educação em São Paulo, Martins (2003) afirma que

Ao final desse processo, em 2001, vislumbrava-se a seguinte situação [...]: 67,9% dos municípios haviam aderido ao processo de municipalização e passaram a oferecer ensino fundamental; 12,7% deles já possuíam uma rede própria e mantiveram-na e 19,4%, continuaram sem uma rede municipal (MARTINS, 2003, p. 229).

Nesse contexto, a maior parte das escolas dos Anos iniciais, inclusive as localizadas em áreas rurais, é transferida para os municípios. Nas Diretorias de Ensino de Guaratinguetá, Pindamonhangaba e Taubaté, municípios da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, por exemplo, somente o município de Cunha permanece com uma Escola Estadual de Anos Iniciais e 26 escolas rurais vinculadas pertencentes à rede estadual. Outras 27 escolas multisseriadas foram municipalizadas e, a partir de 2000, o município passou a atender aos Anos Iniciais, tanto na zona urbana, como em escolas rurais multisseriadas.

Para Martins (2003), um dos problemas enfrentados no processo de municipalização do ensino é a questão da formação continuada, que abrange diversos temas, porém sem conseguir estabelecer pressupostos que garantam a amplitude e a coerência no desenvolvimento de políticas de formação que atendam às reais necessidades dos docentes.

Em 2007, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) implantou o Programa Ler e Escrever, com o objetivo de formar as equipes das Diretorias de Ensino, da escola e, em especial, o professor regente da sala de aula. Teve como objetivo também produzir materiais didático-pedagógicos para professores e alunos. No entanto, não houve previsão de atendimento que considerasse a realidade das escolas rurais multisseriadas (SÃO PAULO, 2007).

Em 2009, a SEESP decidiu estender o Programa para as redes municipais, por meio de convênio autorizado pelo Decreto nº 54.553/09, cujo objetivo era a “Implementação do Programa “LER E ESCREVER”, compreendendo ações de formação profissional, acompanhamento institucional e conteúdo didático para professores e alunos, nas escolas da rede pública municipal, de forma integrada à rede pública estadual de ensino”. Esse Programa demonstra a preocupação do Estado com a realidade das redes municipais, em sua maioria instaladas a partir dos processos de municipalização dos anos 90.

É possível afirmar que, desde o final da década de 80, quando ocorreram os processos de nucleação, até os dias atuais, não se definiu, na Rede Estadual de São Paulo, uma política pública educacional específica para as populações camponesas, uma política equivalente ao proposto

pelo movimento nacional Por Uma Educação do Campo ou para a formação de professores que atuem em escolas do campo, principalmente nas que adotam o sistema multisseriado (BEZERRA; BEZERRA NETO; LIMA, 2011).

Considerações finais

A escola rural, usualmente, foi a porta de entrada dos professores que iniciavam a carreira no Estado, após concluírem o Curso Normal. Apesar de toda a precariedade das escolas, que poderiam funcionar até mesmo em espaços cedidos sem ônus ao Estado, do aspecto discriminatório das pessoas que moravam no meio rural e das concepções vigentes sobre a inferioridade dos habitantes da roça, os professores com menos experiência é que ali iriam atuar. Esse fato vai se alterar somente na década de 80, quando muitos professores ingressam na periferia das grandes cidades, onde também vão trabalhar com grupos populacionais, em sua maioria, vindos do meio rural.

No Brasil, juntamente com o processo de nucleação surgiram os processos de municipalização do ensino e a transferência de responsabilidade para os municípios, principalmente em relação aos Anos Iniciais. A educação no meio rural ainda é uma ampliação da educação urbana, que se expande para fora das cidades sem nenhum esforço de adaptação à realidade camponesa. No trabalho aqui referido identificou-se a existência de uma legislação que aponta para o atendimento às reais necessidades da Educação do Campo, porém não colocada em prática pelos sistemas de educação, faltando divulgação, discussão e operacionalização para concretizar as propostas voltadas para uma efetiva melhoria da educação nessas regiões.

A legislação brasileira, desde a década de 30 do século XX, fazia referência, de alguma forma, à educação rural no Brasil. Entretanto, foi a Constituição Cidadã de 1988 que proclamou a educação como direito de todos e dever do Estado, abrangendo a totalidade dos cidadãos, fossem urbanos ou rurais. Surgem, então, os movimentos em defesa de um modelo educacional diferenciado para as populações camponesas.

A Educação do Campo é definida pelos movimentos sociais como aquela que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que constrói conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. Emergindo em contraponto ao que até então se denominava educação rural, considera a necessidade de estabelecer novas discussões sobre o papel da educação no contexto das lutas sociais e culturais de todos os trabalhadores do campo, sejam eles quilombolas, indígenas, assalariados, camponeses, inclusive com o resgate do conceito histórico de camponês.

Referências

ABRAMOVAY, R. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Brasília: IPEA, 1998.

ARROYO, M. G. Da escola carente a escola possível. São Paulo: Edições Loyola, 1991. In: ANTUNES-ROCHA, M. I., HAGE, S. M. (Org.) **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; n. 2).

_____. A educação básica e o movimento social no campo. In: ARROYO, M. G. FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2).

_____. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BARRETTO, E. S. S. **O ensino rural paulista: desafios e propostas**. Caderno de Pesquisas, São Paulo, n. 56, fevereiro 1986. p. 11-18.

BASSO, J. D. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. 155f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BEZERRA, M. C. S.; BEZERRA NETO, L; LIMA, E. N. Programa escola ativa: de que educação para o trabalhador do campo estamos falando? BEZERRA, M. C. S. (Org.) **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. São Carlos: Universidade de São Carlos: GEPEC, 2011.

BOF, A. M. (Org.) **A educação rural no Brasil**. Brasília: INEP/MEC, 2006.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, dez. 1996, p. 27.833-27.841.

_____(a). Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10/01/2001.

_____(b). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB n. 36, de 04 de dezembro de 2001. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13/03/2002. p. 11, seção 1.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 67, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> Acesso em 02/06/2014.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 81, Seção 1, p. 25, 2008.

BRASIL (a). **Glossário dos termos genéricos dos nomes geográficos utilizados no mapeamento sistemático do Brasil**. Brasília: IBGE, v. 1, 2010.

_____. (b). Decreto n. 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em 10/06/2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2013**. Brasília: INEP, 2013.

_____. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília- DF: 2002. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo (Coleção Por uma Educação do Campo). p. 18-25.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CAVALCANTI, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do

campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

II Conferência Por uma Educação do Campo: Declaração Final. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. Luziânia**, 29 (2), 283-293, jul./dez. 2004.

CUNHA, M. A. A. A relação família-escola rural/do campo: os desafios de um objeto em construção. **Educação e diversidade**, v. 1, p. 213 a 234, 2009.

FERNANDES, B. M. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, M. G., FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 2.)

KOLLING, E. J. et al. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002 (Coleção por uma Educação do Campo).

MARTINS, A. M. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro/2003, p.221-238.

MOLINA, M. C., ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul/dez. 2014.

MORAES, A. I. D. **Ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo: um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968)**. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014.

MUNARIM, A. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21**: Em Aberto, Brasília v. 24, n. 85, abr. 2011. p. 51-63.

PETTY, M., TOBIN, A., VERA, R. Hacia una alternativa de educación rural. México: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 9, n. 4, 1979, pp. 1-30.

PIERRO, M. C. D.; ANDRADE, M. R. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da pesquisa nacional de educação na reforma agrária 2004. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41 maio/ago., 2009.

SÃO PAULO (estado). Lei Estadual n. 3.783, de 05 de fevereiro de 1957. Dispõe sobre a criação de escolas de emergência e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 81, p. 3, 1957.

_____. Decreto n. 37.575, de 28 de novembro de 1960. Dispõe sobre unidades de emergência e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 266, p. 9, 1960.

_____. Lei n. 177, de 31 de dezembro de 1969. Dispõe sobre extinção e criação de escolas de emergência e criação de classes provisórias na rede escolar de ensino primário e medidas correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 250, p. 5, 1969.

_____. Decreto n. 17.760, de 1 de outubro de 1981. Autoriza a instalação de Unidades Escolares de Ação Comunitária - UEAC nos municípios jurisdicionados à DRE do Vale do Paraíba. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 91, v. 188, p. 1, 1981.

_____(a). Decreto n. 29.499, de 05 de janeiro de 1989. Dispõe sobre a reestruturação e agrupamento das escolas da zona rural. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 99, v. 4, p. 4, 1989.

_____(b). Decreto n. 30.375, de 14 de setembro de 1989. Institui o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 99, v. 172, p. 1, 1989.

_____(a). Decreto n° 40.673, de 16 de fevereiro de 1996. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado Município para atendimento ao ensino fundamental. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, v.33, n. 106, p. 2, 1996.

_____(b). Decreto n. 41.054/96, de 29 de julho de 1996. Autoriza a Secretaria da Educação a adotar providências relativas ao Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município e dá providência correlata. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 106, v. 144, p. 1, 1996.

SÃO PAULO (estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE n. 86**, de 19 de dezembro de 2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arqui->

vos/86_07.HTM?Time=19/12/2015%2018:32:02. Acesso em 19/10/2015.

_____. Decreto n. 54.553, de 15 de julho de 2009. Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa. **Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo**, n. 130, v. 119, p. 1, 2009.

VASCONCELLOS, E. A. **Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1986, n. 86, p. 65-73, ago. 1993.

VEIGA, J. E. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VEIGA, J. E. Mudanças nas relações entre espaços rurais e urbanos. In: PIQUET, R; OLIVEIRA, E. (Org.). **Economia e Território no Brasil Contemporâneo**, 2007. Disponível em: http://www.zeeli.pro.br/wp-content/uploads/2012/06/Mudancas_nas_relacoes_entre_espacos.pdf. Acesso em 19/10/2015

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO/DO CAMPO POR DOCENTES E MÃES DE ALUNOS

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Célia Gomez Sardinha da Silva

Introdução

A inclusão da temática da Educação Infantil do campo em pesquisas acadêmicas nacionais revela a crescente preocupação com a qualidade que se espera das instituições em contextos socioculturais diferenciados. O direito à Educação Infantil, garantido pela Constituição, pressupõe que as crianças tenham não somente o acesso à escola, mas que a permanência no ambiente escolar esteja atrelada à qualidade da educação a elas oferecida.

Este artigo refere-se, portanto, a uma pesquisa de campo, com o objetivo geral de compreender a questão da qualidade de ensino da Educação Infantil, a partir da identificação das representações sociais de professores e mães de alunos, no contexto do campo.

Desde o surgimento dos primeiros jardins de infância no Rio de Janeiro, em 1875, até os dias atuais, há por volta de um século e meio de história da Educação Infantil no país. Entretanto, é preciso reconhecer o íngreme caminho percorrido por ela até que merecesse um espaço delimitado na Constituição Federal de 1988, sendo que somente em 1996, portanto há 20 anos, a Educação Infantil foi reconhecida como parte do sistema educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. O conhecimento da trajetória construída historicamente lança contribuições para a compreensão da realidade vivenciada hoje.

O estudo do atendimento institucionalizado à criança pequena no Brasil pode ser dividido em etapas. Inicialmente, o período que antecede a década de 1930 revela o caráter estritamente assistencialista da educação aos pequenos das classes mais pobres da população. A partir dessa década, por 50 anos, a educação à criança de zero a seis anos de idade passa a ser vista como imprescindível à compensação das carências biopsicossociais do desenvolvimento infantil. Somente a partir da década de 1980 a Educação Infantil no país assiste a um maior reconhecimento da sociedade e da esfera pública quanto ao seu valor educacional, frente aos amplos debates e à mobilização pelos direitos da criança, no cenário de uma nova Constituição. O ingresso na Educação Infantil passa a ser considerado um direito fundamental da criança. Portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/96, finalmente formaliza o anseio de posicionar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

O reconhecimento do trabalho pedagógico infantil conquista a merecida dimensão no sistema educacional: atender às especificidades da faixa etária a que corresponde a Educação Infantil,

garantindo a construção e o exercício da cidadania, como premissa básica do direito constitucional da criança.

Recentemente, em 2013, novas mudanças na legislação educacional conferem maior importância à primeira etapa da Educação Básica. Ao inserir no campo da obrigatoriedade a matrícula das crianças de quatro e cinco anos de idade, nas unidades escolares, determina-se a universalização do acesso à Educação Infantil.

Entretanto, universalizar o acesso não significa apenas criar mais vagas para que essas crianças tenham o atendimento institucionalizado nas escolas. A universalização do acesso, dada a condição obrigatória dessa modalidade de ensino, pressupõe que o atendimento seja de qualidade para todas as crianças. Acentuam-se, portanto, os desafios e as reflexões acerca da busca da qualidade na Educação Infantil.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da definição do termo qualidade, a partir da compreensão de que se trata de um conceito socialmente construído, dependendo do contexto em que está inserido. Existem parâmetros e indicadores de qualidade que buscam nortear o trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil do país, de um modo geral. Porém, há muito que se percorrer para atingir o patamar das especificidades da realidade brasileira.

O campo brasileiro apresenta uma realidade sociocultural específica, com características próprias, distintas do cenário urbano. Daí a necessidade urgente de se repensar a educação oferecida para as crianças residentes nas áreas rurais, respeitando o contexto do cotidiano dessas comunidades, sem que se perpetue a visão distorcida de inferioridade da população do campo.

Constata-se que a diversidade e a inclusão têm despertado o interesse de pesquisadores na área da Educação, por se tratarem de temas atuais que envolvem crenças, valores e saberes do senso comum discutidos no cotidiano.

Por esse ângulo, a Teoria das Representações Sociais pauta-se no estudo das interações sociais, a partir das representações criadas nas relações entre os indivíduos na sociedade, e que são observáveis pelo comportamento simbólico, traduzido pela manifestação dos hábitos, valores e crenças. Pode-se, portanto, compreender a realidade do contexto educacional, em suas múltiplas facetas, a partir das práticas que se desenvolvem frente às representações construídas.

Entende-se que a pesquisa acadêmica voltada para as representações sociais da Educação Infantil deva ser um mosaico representado pelo entrelaçamento das vozes das crianças, das famílias e dos profissionais da escola.

A revisão da literatura

A fundamentação teórica desse estudo pauta-se na Teoria das Representações Sociais, sob o enfoque da Educação Infantil no/do campo e das relações entre família e escola. Portanto, a pesquisa supõe reflexão sobre a cultura da infância e dos valores e crenças que estão associados a essa cultura no ambiente institucionalizado da escola.

Discute-se a Educação Infantil do campo, na perspectiva de Candau (2012), Arroyo (2004), Pasuch e Silva (2012), focalizando o papel da participação da família nesse contexto. A abordagem do conceito de qualidade em Educação apoia-se nos trabalhos de Zabalza (1998), Oliveira (2011), Corsino (2012), Sousa (2014), entendendo a formação de professores como pressuposto básico para a qualidade da prática docente. Os estudos de Moscovici (2015), Jodelet (2001), Alves-Mazzotti (2010) e Chamon (2014) são importantes referências de base para a análise da realidade pesquisada à luz da Teoria das Representações Sociais, considerando-se o ambiente escolar como espaço profícuo de interações sociais.

A questão da qualidade na Educação Infantil

A questão da qualidade assume relevância especial, a partir do consenso de que a educação seja um direito garantido por lei a todas as crianças. Entretanto, para Candau (2012, p. 64), é preciso considerar como aparente o consenso de que todos considerem importante que a educação oferecida seja de qualidade. Aparente porque a expressão qualidade “admite distintas interpretações e encobre diferentes marcos conceituais e políticos de conceber a educação”. Portanto, o conceito de qualidade deve estar atrelado ao tipo de sociedade e cidadania que se pretende construir.

Candau (2012, p. 64) refere-se às diferentes concepções de qualidade da educação, estando elas, hoje, muitas vezes, em situação de confronto. Isso significa dizer que transitam diferentes modos de entender como se dão as relações entre a educação, a escola e a sociedade. Assim, com base na perspectiva cultural, pode-se ampliar o debate educativo, ao se considerar as transformações nas relações sociais do mundo globalizado e as diferentes concepções de qualidade que surgem neste novo contexto.

Oliveira (2011, p. 48) reforça a ideia de complexidade do conceito qualidade, ao afirmar que “padrões de qualidade não são, entretanto, intrínsecos, fixos e predeterminados, mas historicamente específicos e negociáveis no sentido de garantir os direitos e o bem-estar das crianças”. Para se definir qualidade, diferentes critérios apontam para concepções divergentes e contraditórias. Afirma a autora que, atualmente, na Educação Infantil, o debate gira em torno da garantia da qualidade no modelo educacional proposto na creche e na pré-escola. O comprometimento com padrões de qualidade são o foco das principais discussões a respeito da educação.

Do ponto de vista constitucional, Silva, Pasuch e Silva (2012, p. 86) argumentam que o direito ao acesso à vaga necessita ser complementado para que realmente se efetive, privilegiando o aspecto da qualidade oferecida às crianças em unidades escolares de Educação Infantil.

Em nossa sociedade, a diferenciação entre os grupos e sujeitos mostra aspectos de desigualdade em relação à questão da qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil. As crianças do campo, no que se refere às vagas, são as que têm o acesso mais dificultado. [...] Podemos dizer que essas condições configuram diferenças de qualidade da oferta da Educação Infantil (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 87).

Para Sousa (2014, p. 130), torna-se difícil definir o que seja qualidade. O termo, de natureza polissêmica, possui diferentes significados, de acordo com o contexto de quem analisa ou conforme o referencial teórico adotado. Além disso, a expressão qualidade é multidimensional ou multifacetada, por integrar várias dimensões, supondo um compartilhamento coletivo de percepções, valores, ações e decisões, que não se consolida em curto prazo de tempo. Para a autora, a qualidade integra direitos mais amplos vinculados à democracia e à prática da cidadania.

A qualidade da educação oferecida no campo pode ser claramente reconhecida no discurso de Arroyo (2004), ao situar a escola do campo sob a perspectiva dos direitos e dos sujeitos:

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam os sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos - que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (ARROYO, 2004, p. 74).

Desta maneira, torna-se complexo definir o que seja qualidade no espaço das instituições de Educação Infantil, considerando as diferentes práticas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas do país, o que implica em diferentes concepções de qualidade ou qualidades diferenciadas de Educação Infantil. Assim, Silva; Pasuch; e Silva (2012, p. 87), advertem sobre a questão da qualidade diferenciada quando se referem especificamente à educação no campo, com acesso à vaga nas escolas, à falta de infraestrutura e à defasagem na formação dos professores em muitos estabelecimentos das áreas rurais.

A esse respeito, Corsino (2012, p. 4) afirma que a proposta de uma Educação Infantil de qualidade depende de vários fatores conjugados: o modo como as políticas públicas pensam a infância; as condições físicas dos equipamentos e materiais educativos; a questão da formação docente. Com relação a essa formação, a autora atribui destaque às múltiplas funções assumidas pelos professores, ao considerá-los como os responsáveis pela organização do tempo e do espaço institucionais, bem como pelas propostas de ampliação das experiências infantis, em produção e apropriação de conhecimentos.

Qualidade, para Corsino (2012, p. 5/6), significa oferecer às crianças pequenas ambientes acolhedores, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres, que possam valorizar e ampliar as suas experiências e seu universo cultural. Possibilitar a convivência em ambientes que instiguem a capacidade da criança de pensar, de se expressar, de criar, de atuar. A autora reforça ainda o valor da brincadeira nesses ambientes de convivência infantil, por meio das quais as crianças “dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte”.

Sob esse ponto de vista, são óbvias as desigualdades entre as instituições de Educação In-

fantil, considerando as diferentes realidades a que são expostas as crianças brasileiras na primeira etapa da Educação Básica.

Ao considerar a qualidade da educação e os seus desafios, Zabalza (1998, p. 31) refere-se aos “eixos semânticos” que permitem analisar distintas realidades da vida social. Assim, a partir de três dimensões, o autor conceitua a qualidade da educação, por meio dos valores, dos resultados e da satisfação dos participantes no processo.

A qualidade observada na escola é algo que vai sendo alcançado, construído cotidianamente, e, portanto, revela-se de modo dinâmico, segundo Zabalza (1998, p. 32). Existem, entretanto, desafios que se colocam para que se atinja a qualidade desejada nas instituições de Educação Infantil. Dentre os dilemas que permeiam a realidade das escolas infantis, Zabalza (1998), destaca:

- ... o dilema entre cuidados (care) e educação (education).*
- ... o dilema entre o público e o privado na distribuição de compromissos.*
- ... a conexão entre atenção à infância e igualdade de oportunidades entre os sexos.*
- ... a conexão entre o direito ao trabalho dos pais e mães e atenção às crianças pequenas.*
- ... a difícil ruptura dos parâmetros objetivos para alcançar estimativas mais qualitativas (ZABALZA, 1998, p. 39).*

No Brasil, é notória a preocupação com o primeiro dilema apontado por Zabalza (1998) – o dilema entre o cuidar e o educar – cujo debate tem demonstrado diferentes posicionamentos entre as pessoas envolvidas no contexto da Educação Infantil. Posteriormente, uma seção dedicada à análise dos resultados da pesquisa dará destaque a alguns aspectos polêmicos desse dilema.

Na opinião de Zabalza (1998), a qualidade atua como um elemento essencial em todas as dimensões do funcionamento de uma instituição de Educação Infantil. Nesse sentido, aponta os dez aspectos-chave selecionados por ele e que, a seu ver, indicam parâmetros de qualidade na Educação Infantil:

- organização dos espaços;*
- equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades;*
- atenção privilegiada aos aspectos emocionais;*
- utilização de uma linguagem enriquecida;*
- diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;*
- rotinas estáveis;*
- materiais diversificados e polivalentes;*
- atenção individualizada a cada criança;*
- sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; e*
- trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta) (ZABALZA, 1998, pp. 50-55).*

Como documento-referência, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, publicados em 2006, pelo MEC, norteiam os sistemas educacionais quanto aos aspectos para a melhoria permanente da qualidade do atendimento às crianças. Na mesma linha de proposta, em 2008, o MEC lança o documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, como instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade.

Com fundamentação numa perspectiva humanista de qualidade da educação, o texto-base do relatório técnico final da Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil, divulgado em maio de 2006, apresenta os resultados de uma pesquisa de âmbito nacional, que envolveu instituições escolares de Educação Infantil nos Estados de Ceará, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. A partir desse debate, o documento-base apresenta suas principais conclusões sobre a qualidade da educação:

- a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- depende do contexto;
- baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil, 2011, p. 15).

Verifica-se, portanto, que a qualidade na Educação Infantil diz respeito a uma conjugação de elementos, dentre os quais: a concepção que se tem da infância, da cultura, das maneiras de educar e cuidar; o alinhamento da proposta pedagógica; a criação de um ambiente adequado; a relação intensa com as famílias; a formação e a qualificação dos profissionais.

Portanto, ao considerar o objetivo dessa pesquisa, de compreender a questão da qualidade de ensino da Educação Infantil, a partir da identificação das representações sociais de professores e mães de alunos de escolas infantis do campo, é preciso, de antemão, que se aborde a Teoria das Representações Sociais no contexto educacional.

A Teoria das Representações Sociais na Educação

Segundo Serge Moscovici, criador da Teoria das Representações Sociais (TRS), “todas as interações humanas, surjam elas entre pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações” (MOSCOVICI, 2015, p. 40). Essas representações não são produto de um indivíduo isolado, são fruto das interações que ocorrem em uma sociedade pensante. Entenda-se o termo sociedade pensante como Moscovici (2015, p. 45) assim sugere: “pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam”. Em uma “sociedade pensante” pode-se dizer que o pensamento se materializa em comportamentos.

Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc., as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo

em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2011, p. 45).

Sabe-se que, na perspectiva da Psicologia Social que se interessa pelos fenômenos sociais, defendida por Moscovici (2015, p.152), o aspecto “social” está relacionado à interação entre dois sujeitos e um objeto. É o triângulo “Sujeito-Outro-Objeto” de que o autor apresenta como ponto crucial para a discussão de um sistema em que se considere a conduta social nele inserida. Segundo Moscovici (2015, p. 154), a ideologia e a comunicação têm lugar na Psicologia Social para sistematizar a compreensão da base de funcionamento de uma sociedade e dos processos essenciais que operam dentro dela. Hábitos, preconceitos, estereótipos, sistemas de crença fazem parte dos fenômenos estudados pela Psicologia Social e que traduzem a ideologia presente na sociedade. Por outro lado, “a cultura é criada pela e através da comunicação”, de acordo com Moscovici (2015, p. 155), e ela deve ser entendida como um processo autônomo que ocorre no âmbito da vida social.

O desafio da Psicologia Social como ciência do comportamento está em estudar o modo simbólico que permeia essas interações sociais.

A esse respeito, Jodelet (2001) detém-se na caracterização da representação social aceita pela comunidade científica:

[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

A autora (2001, p. 22) atribui ao ato do pensamento a representação pelo qual um sujeito representa a si próprio, ou representa um objeto, que “pode ser uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.”. Isso significa que:

[...] a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém sujeito. [...] a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito. [...] Mas a particularidade do estudo das representações sociais é o fato de integrar na análise desses processos a pertença e a participação, sociais ou culturais, do sujeito (JODELET, 2001, p. 27).

Basicamente, Alves-Mazzotti (2010) conceitua as representações sociais como:

[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado que nos ajuda a apreender os objetos que povoam nossa vida cotidiana, a dominar o ambiente, a comunicar fatos e ideias e a nos situar perante pessoas e grupos, orientando e justificando nosso comportamento em relação aos objetos e grupos representados (ALVES-MAZZOTTI, 2010, p. 72).

Para Moscovici (2015, p. 200), o conhecimento popular e o senso comum oferecem acesso às representações sociais, para a compreensão e a interpretação da realidade, estando ela sujeita a mudanças e transformações, embora muitas vezes o senso comum seja concebido como um estágio arcaico de compreensão, incluindo uma magnitude de conhecimento que não mudou durante milênios e que nasceu de nossa percepção direta das pessoas e das coisas. Existe, porém, a concepção de que as representações sociais revelam traços culturais e possuem um caráter histórico. Moscovici (2015, p. 204) afirma que “a ciência popular não é a mesma coisa para qualquer pessoa e para sempre. Ela é modificada ao mesmo tempo em que as estruturas ou problemas da sociedade com os quais as pessoas se confrontam também mudam”.

Ciência e senso comum são confrontados por Moscovici (2015, p. 60), ao revelar que “senso comum é a ciência tornada comum”. Isso significa transformar o não familiar em familiar, por meio de dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação.

Chamon (2014) atribui à objetivação o processo que torna o abstrato em concreto, quando o objeto é substituído pela sua imagem que, por sua vez, torna-se objeto e não mais a sua representação. Nesse sentido, a autora afirma que:

[...] um mesmo objeto de representação social pode ser visto de muitas formas por diferentes grupos, em diferentes momentos, induzindo uma simplificação do conceito, o que vai permitir a construção de uma “imagem” do objeto para uso do grupo. Essa “imagem” circula na comunicação do grupo e passa a substituir o objeto que lhe deu origem (CHAMON, 2014, p.118/119).

Com relação ao segundo processo, o da ancoragem, Alves-Mazzotti (2000), apoia-se na descrição de Moscovici:

[...] que diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. Não se trata mais, como na objetivação, da construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica em um repertório de crenças já constituído (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 60).

Ao sintetizar a relação entre os dois processos, da objetivação e da ancoragem, Chamon (2014) afirma que:

[...] a gênese da representação social de um objeto por um grupo, na perspectiva do campo estruturado, ocorre por meio de uma simplificação do objeto, guardando-se os

aspectos mais salientes para o grupo (objetivação), seguida por uma assimilação desse objeto simplificado a uma rede previamente existente de significados e categorias próprios desse grupo (ancoragem) (CHAMON, 2014, p. 120).

Repensar o espaço limitado da escola como palco de relações e interações entre adultos e crianças significa compreender o quanto a educação institucionalizada reproduz a dinâmica da sociedade como um todo. De acordo com Chamon (2014, p. 107), “toda sociedade é apoiada na formação dos indivíduos que a compõem. Disso decorre a afirmação de que, nas sociedades modernas, “a educação em seu formato escolar constitui o modo dominante de socialização e de desenvolvimento humano”, por onde se formaliza a transmissão do conhecimento socialmente acumulado. Entretanto, ao se voltar à questão da educação específica do campo, temática recente e em ascensão, Chamon (2014, p. 111) aponta para o desafio atual, da não reprodução do modelo urbanocêntrico. A educação baseada no modelo urbanocêntrico, além de reproduzir no campo os modos de ser e conhecer próprios dos espaços urbanos, impede que o homem do campo seja realmente o sujeito do processo educativo.

Assim, ao transpor para o campo os modos da cidade, ao treinar os docentes nos padrões culturais da classe dominante, ao valorizar um determinado arbitrário cultural em detrimento de outras formas de cultura e conhecimento, o sistema educacional automaticamente reproduz as desigualdades sociais e exclui os povos do campo. O que o campo sabe não tem valor de conhecimento; o que o campo produz não tem valor de cultura; o que o campo é não tem valor de existência (CHAMON, 2014, p. 112/113).

A Teoria das Representações Sociais, portanto, pode ajudar a compreender a realidade do contexto educacional, em suas múltiplas facetas, a partir das práticas que se desenvolvem frente às representações construídas. Considerando que tais representações possuem caráter subjetivo, a interpretação da realidade depende dos sujeitos que lhe dão sentido. Assim, o ambiente escolar como espaço profícuo de interações sociais se organiza de modo a mesclar diferentes representações, quer seja dos agentes da instituição escolar, dos membros da família ou das pessoas da comunidade.

Método

Este estudo, portanto, se fundamenta basicamente em uma pesquisa de campo, exploratória e descritiva, com o objetivo de pesquisar o espaço escolar e as interações sociais ali desenvolvidas.

A amostragem se fez com grupos de três escolas de Educação Infantil do campo, de um município da região do Vale do Paraíba, no estado de São Paulo.

As escolas pesquisadas apresentam um total de 17 docentes, cinco especialistas da equipe de direção (diretores/orientadores de escola) e 16 educadores (auxiliares de classes). Foram convidados a participar da pesquisa professores das três unidades escolares. Houve a participação

voluntária das mães dos alunos na pesquisa.

O preenchimento do questionário contou com a participação de 15 professores e 15 mães de alunos. O grupo focal reuniu sete mães e quatro professores, num total de 11 participantes.

Para o levantamento inicial dos dados, procedeu-se à aplicação de um questionário. Segundo Marconi e Lakatos (2013, p. 100), trata-se de “um dos instrumentos essenciais para a investigação social cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado”. Sendo assim, o questionário, com perguntas fechadas e abertas, foi aplicado num primeiro contato com a população investigada, a fim de se obter respostas individuais quanto à vida e/ou trabalho no campo. Ressalta-se que foram utilizadas perguntas fechadas no questionário para se delinear o perfil dos participantes, ao passo que as perguntas abertas oportunizaram a exploração das representações dos sujeitos acerca do tema.

Por outro lado, considerando que toda pesquisa de campo pressupõe que o pesquisador se desloque de seu ambiente para o “campo”, ou seja, para o local onde se encontra o objeto a ser investigado, a observação direta dos fatos e fenômenos, tal como ocorrem espontaneamente, se constitui também um importante recurso metodológico para a coleta de dados em trabalhos de pesquisa em educação.

Nesse sentido, a observação do local da pesquisa ocorreu durante nove dias alternados, no segundo bimestre de 2014, seguindo as datas de aplicação dos questionários, sendo dirigida e sistematizada, com o registro de anotações, cuja finalidade relacionava-se à caracterização do perfil das unidades escolares pesquisadas, apontamento que será apresentado posteriormente na seção dos dados contextuais.

A técnica da observação refere-se aos períodos de entrada e saída das crianças, com o objetivo de verificar o movimento das famílias que transitam pelo espaço escolar e a dinâmica de comunicação com os profissionais das unidades. Por isso, a observação esteve restrita aos portões, pátios, às áreas livres e às portas das salas de aula, no momento de trocas informais entre as famílias, as crianças, os professores e profissionais das escolas.

Além da observação como instrumento de coleta de dados, Farias Filho et al. (2013, p. 69) dão ênfase à entrevista como outra forma de obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto que se pretende conhecer.

Flick (2013, p. 119) ressalta que “uma alternativa para entrevistar indivíduos é usar entrevistas em grupo em que a mesma pergunta é feita a vários participantes, que respondem um após o outro.” Trata-se, portanto, do grupo focal, outra técnica empregada nesta pesquisa como instrumento de coleta de dados.

No grupo focal foram abordadas questões sociodemográficas; opiniões sobre a vida geral no campo; opiniões sobre a importância da escola de Educação Infantil no local; representações do que se pode aprender no campo; considerações sobre o “ser professor” no/do campo; práticas docentes; relacionamento com a comunidade do campo.

Para Gatti (2012, p. 17), deve haver flexibilidade no roteiro elaborado para estimular a discussão, considerando o processo de interação que se estabelece pelas trocas efetivadas entre os participantes, sem que se percam os objetivos da pesquisa.

Conforme sugere Flick (2013), pode-se dar início ao grupo focal com um estímulo para a discussão, por meio de uma pergunta provocativa, um gibi, ou um texto, ou a apresentação de um filme curto. Decidiu-se pela apresentação inicial da história “Contos e Causos do Zé Mirinha”, inspirada na vida do conhecido Mestre Zé Mira, representante do tropeirismo no Vale do Paraíba, tocador de viola e mestre de Folia de Reis, símbolo da cultura caipira do município. Consideraram-se os efeitos da literatura para dinamizar as conversações e estimular a memória afetiva dos sujeitos, despertando a sensibilidade para a reflexão das questões a serem debatidas sobre a Educação Infantil do campo.

Os dados qualitativos desta pesquisa, portanto, foram agrupados em categorias. Dessa forma, a categorização se fez por meio de procedimento aplicado manualmente, a partir das respostas abertas do questionário e do debate do grupo focal, envolvendo os professores e as mães dos alunos das escolas pesquisadas.

Segundo Franco (2007, p. 29), “uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação”, considerando como ponto de partida a mensagem falada, escrita ou sensorial que é elaborada pelo produtor/autor.

Produzir inferências é, pois, la raison d’être da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas (FRANCO, 2007, p. 29/30).

Nesse sentido, as palavras associadas ao tema central “Qualidade” foram consideradas indicadores que possibilitaram a criação de categorias, tomando-se como referência as semelhanças e os aspectos recorrentes dos dados em contextos variados.

Discussão dos resultados

A pesquisa, que traz como objetivo geral o compromisso de compreender a questão da qualidade de ensino da Educação Infantil, a partir das representações sociais de professores e mães de alunos, no contexto do campo, parece ter cumprido a sua meta, na medida em que se discutem vários fatores de uma realidade, buscando compreender as relações entre eles.

Nesse sentido, para a questão levantada de “como as professoras se veem e representam

suas práticas docentes na Educação Infantil no/do campos? ”, os resultados sugerem que as professoras possuem uma autoimagem positiva de sua atuação nas comunidades do campo, percebendo-se como agentes de mediação entre a escola e as famílias. Sentem-se valorizadas pelas mães e não apresentam queixas quanto ao relacionamento com as crianças. Ao contrário, parecem encontrar na escola do campo o tipo ideal de alunos, dadas as repetidas vezes em que, ao compararem a educação do campo e a da cidade, demonstraram ter mais facilidade de lidar com as crianças residentes na área rural.

Por outro lado, à pergunta “como as mães representam as experiências vivenciadas por seus filhos no contexto da Educação Infantil no/do campo? ”, evidencia-se que as mães valorizam a escola infantil pela importância das aprendizagens que seus filhos irão adquirir, projetando um futuro melhor para eles. As mães sentem-se agradecidas por terem uma escola próxima à residência, facilitando o cotidiano das famílias que residem no entorno. As mães trabalhadoras consideram que as professoras cumprem, na escola, o papel que elas têm como mães. Assim, valorizam a atuação da professora e entendem como eficazes as experiências vivenciadas pelos filhos no ambiente escolar, sem demonstrarem dúvidas ou suspeitas que pudessem desmerecer as práticas desenvolvidas.

Para a questão “o que representa ensino de qualidade em instituições que atendem a crianças de zero a cinco anos de idade, no espaço físico do campo? ”, percebe-se diferentes representações entre as mães e as professoras. Sabe-se que o conceito de qualidade é socialmente construído, ou seja, discute-se a qualidade do ensino a partir dos valores, das informações, dos conhecimentos e das experiências de grupos variados. Assim, a qualidade depende do contexto e das vivências das pessoas envolvidas. Considera-se o contexto histórico e sociocultural de cada sujeito na coletividade, assim como em suas experiências individuais.

Chama a atenção a representação das mães quanto à questão da qualidade de ensino centrada na figura da professora e dos profissionais que atuam nas escolas. A centralidade no aspecto das aprendizagens relacionadas à escolaridade formal torna-se evidente e revela o quanto as mães esperam da escola infantil para o desenvolvimento integral dos filhos.

Com relação às representações das professoras, torna-se evidente o consenso de que a qualidade de ensino dependa dos saberes docentes, embora atribuam grande parte da responsabilidade por essa qualidade à infraestrutura física das escolas e à disponibilidade dos recursos materiais.

A partir de seus próprios referenciais, valores, necessidades, parâmetros e perspectivas, os sujeitos, mães e professoras, se apoiam para definir a qualidade do ensino da escola onde seus filhos estudam ou onde atuam como profissionais.

As mães consideram relevante que a professora tenha conhecimento do conteúdo e revelem a importância de cursos de aperfeiçoamento para professores. Entendem que a escola precisa ser um espaço adequado para o relacionamento humano e demonstram tranquilidade

quanto ao tratamento respeitoso que os filhos recebem. Para as mães, a interação que acontece no ambiente escolar é a forma como as crianças aprendem a se socializar. Consideram a escola o local privilegiado para a socialização, em comparação ao ambiente familiar, onde há um número reduzido de pessoas e as crianças são tratadas de modo mais dependente. Valorizam a questão da autonomia das crianças como ponto positivo para a aprendizagem.

As professoras importam-se em demonstrar que seus saberes estão pautados em teorias, em estudos que fizeram para chegar à profissão, em cursos de atualização e formação continuada. Entretanto, nas falas casuais, reportam-se à prática como o fator preponderante da atuação. Demonstram que a troca de informações entre elas sobre as atividades e a rotina predomina na escolha das ações pedagógicas. Revelam considerar os valores da cultura local em suas propostas, considerando as peculiaridades do contexto do campo, valendo-se dos recursos naturais do ambiente.

É fato que as políticas públicas definem os critérios de qualidade de ensino exigidos para o funcionamento das instituições escolares. Entretanto, observa-se que no cotidiano das

escolas, mães e professoras desconhecem os indicadores de qualidade apontados nos documentos referenciais da Educação Infantil. Teoricamente, os critérios de qualidade encontram-se destacados no Projeto Educativo e Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, atendendo às exigências de cunho normativo desses documentos. A proposta curricular encontra-se delineada na Matriz Curricular da Rede de Ensino Municipal/2012. Identifica-se na pesquisa que os sujeitos demonstram basear-se muito mais em critérios de natureza empírica, pautados no senso comum, para definirem suas concepções a respeito da qualidade de ensino.

Após as análises, constata-se que coexistem diferentes opiniões sobre as principais necessidades das unidades escolares. As mães apontam demandas diretamente relacionadas com a aprendizagem de seus filhos, como a presença da estagiária de sala para auxiliar a professora; investimento em livros; investimento em cursos para professores; participação em mais passeios culturais; abertura de mais salas de aula e outra creche no bairro. As demandas mais citadas pelo grupo de professoras reforçam a ideia de que a questão da qualidade do ensino mantém um estreito vínculo com as condições de conforto no ambiente do espaço escolar. Essas condições influem diretamente no trabalho do professor.

A partir da abordagem daquilo que as mães esperam da escola, conforme já se foi dito, são as aprendizagens ligadas à escolaridade que mais se destacam nas falas das mães do grupo focal e em suas respostas nos questionários. Uma das estratégias para se alcançar esse objetivo foi a de recorrer à Matriz Curricular da Rede de Ensino Municipal e constatar que as expectativas das mães com relação aos conteúdos encontram ressonância no documento curricular oficial. Os objetivos, conteúdos, expectativas de aprendizagem dos eixos do conhecimento da Matriz Curricular apresentam uma gama de ações pertinentes à proposta pedagógica socioconstrutivista, pautada na centralidade da criança como sujeito do conhecimento, sujeito de direitos e produtor

de cultura. Verifica-se que as mães desconhecem, em linhas gerais, a proposta curricular, ou ao menos sentem-se inaptas a falar a respeito. Embora os projetos educativos frisem o compromisso de aproximar os pais da proposta pedagógica, no cotidiano observado, as mães não se reportam às unidades dos conteúdos, nem mesmo citando fragmentos do currículo. Referem-se à importância das atividades de escrita, leitura, contagem, literatura como pré-requisitos para a escolaridade futura, sem, contudo, detalharem aspectos específicos de cada conteúdo. Atribuem valor às interações sociais e à forma como as crianças são introduzidas na vida social, com autonomia e noções de responsabilidade.

O corpo docente, paralelamente, demonstra apoiar-se em argumentações comuns ao universo das professoras, referindo-se às práticas mais discutidas na área, como a importância do brincar na Educação Infantil, a intencionalidade das ações educativas, a dimensão das interações que ocorrem no espaço escolar. Em suas falas, as professoras pouco se reportam aos conteúdos trabalhados. Com ênfase à relação teoria/prática, as professoras justificam que, na prática do cotidiano, utilizam os conhecimentos aprendidos na teoria e julgam importante que as mães saibam disso: por detrás da prática existe uma teoria.

Ressalta-se, ainda, a complexidade deste estudo no sentido de evidenciar o recorte da educação do campo dentro do tema mais amplo, Educação Infantil. A revisão de literatura apresenta estudiosos e pesquisadores contemporâneos, dedicados à causa dos povos do campo, como Arroyo (2010), Silva, Pasuch e Silva (2012). De modo geral, no universo reificado revela-se, sob a terminologia “diversidade”, o conjunto de diferenças socioculturais, bem como de desigualdades resultantes das diferenças de acesso aos bens materiais e simbólicos. Com autoridade de argumento, esses autores evidenciam processos discriminatórios dessa população e reafirmam a urgência de novas posturas das políticas públicas e da sociedade com relação à legitimidade dos princípios de igualdade, cidadania, direito e humanidade.

Entretanto, a análise dos dados demonstra uma realidade na qual os sujeitos não se veem como discriminados, subalternos ou inferiorizados. Do total de mães moradoras do campo, 46,6% migraram para a área rural quando adultas, após os 22 anos de idade; 20% nasceram no campo; e 20% mudaram-se quando pequenas, até completarem cinco anos de idade. Provavelmente, esses dados justifiquem a inexistência de um sentimento de subalternidade ou submissão, ou mesmo de uma autoimagem inferiorizada. Além disso, a distância de 15 a 20 km entre o bairro rural e o centro do município pode indicar a proximidade das relações socioculturais entre o campo e a cidade, o que corrobora para a desconstrução das representações de segregação inferiorizante de que trata a literatura acerca dos povos do campo, considerando as questões mais complexas, como a resistência e a luta pela igualdade de direitos, dos movimentos sociais, pela posse de terras.

Nesse sentido, embora não se sintam como alvo de ações discriminatórias, ou pelo menos não tenham relatado nada a respeito, as mães reconhecem a existência de representações nega-

tivas e inferiorizantes com relação à população do campo em geral.

Para a construção do exercício de reflexão nesta pesquisa foram marcantes dois momentos. O primeiro, considerado um período de imersão nos dados coletados no cotidiano, a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos. O segundo, marcado pelo complexo exercício do distanciamento, na tentativa de apreciar a realidade de “fora” e dela abstrair conclusões. Nesse sentido, pode-se afirmar que o segundo momento marca acentuadamente os limites desta pesquisa, considerando a posição da pesquisadora como profissional de carreira, atuante há mais de três décadas na rede de ensino investigada por ela.

É notório que exista um reconhecimento público da comunidade quanto à qualidade do trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação. Assim como é fato que outros municípios da região manifestem esse reconhecimento, apreciando como modelo o sistema educacional da Rede de Ensino Municipal. Portanto, o contexto histórico merece consideração neste estudo para se refletir sobre as representações construídas entre mães da comunidade e as professoras das unidades escolares.

Considerações finais

Dentro das limitações desta pesquisa, aponta-se ainda uma lacuna sensivelmente exposta: no mosaico de vozes, a voz da criança não se fez ouvida. Considerou-se a mãe como porta-voz da criança, por se tratar de uma pesquisa sobre a escola de crianças pequenas, até cinco anos. Entretanto, a escuta da criança, como sujeito central, traria novas perspectivas de análise, a partir do tripé “criança/mãe/professor”.

A proposta de compreender a questão da qualidade de ensino da Educação Infantil no campo, a partir das representações sociais de professoras e mães de alunos, supõe a criação de um mosaico de vozes dos sujeitos, com seus desejos, expectativas, saberes, opiniões, crenças e valores. Desse modo, a Teoria das Representações Sociais pode ajudar a compreender a realidade do contexto educacional. Nesse sentido, torna-se pertinente reafirmar o que disse Moscovici (2015, p. 45), quanto às representações sociais. Elas revelam traços culturais e possuem um caráter histórico, dentro de uma sociedade pensante, sujeita a transformações produzidas pelos próprios sujeitos em suas inter-relações sociais, longe de serem meros receptores passivos. O senso comum se transforma à medida que mudam os problemas da sociedade, o que contraria a concepção de que a ciência popular seja arcaica, estática e tradicional. Portanto, os professores participam desse movimento dinâmico no espaço escolar, bem como as famílias nas interações sociais, sendo considerados sujeitos ativos na sociedade, produtores de transformações.

Finalmente, com essa pesquisa, espera-se despertar o interesse para novas discussões e motivar a troca de saberes, experiências e valores entre profissionais da área acerca do tema.

Espera-se, além disso, provocar o desejo por transformações.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. IN: ALVES-MAZZOTTI, A. J. [et al.]. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, pp. 57 a 74.

CANDAU, V. M. (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHAMON, E. M. Q. O.; GUARESCHI, P.; CAMPOS, P. H. F. (org.). **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2011.

CORSINO, P. Introdução. IN: CORSINO, P (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 1 a 12. - (Coleção Educação Contemporânea).

FARIAS FILHO, M. C.; ARRUDA FILHO, E. J. M. **Planejamento da Pesquisa Científica**. São Paulo: Atlas, 2013.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011 - (Coleção Docência em Formação).

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012. –

(Coleção Docência em Formação: Educação Infantil).

SOUSA, M. F. G. Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na educação infantil. Significados e desafios da qualidade. IN: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, pp. 97 a 130.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REPENSANDO O PARADIGMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA “URBANO-CÊNTRICO” A PARTIR DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Shirley Rosane Aparecida Fernandes Monteiro

Introdução

A concepção de Educação Física que prevaleceu na educação brasileira até o final dos anos 70 e 80 do século XX foi, e continua sendo, fortemente marcada pela filosofia positivista, pelas instituições militares e, sobretudo pelo esporte (CASTELLANI, 1991; DAÓLIO, 2006). Subordinada aos sentidos das instituições esportivas, a Educação Física pode ser confundida com o esporte, o professor, com treinador, o aluno, com atleta e, as aulas e jogos, com seleção e competição (BRACHT, 1992). Contrapondo-se a esse movimento e à prática escolar com o objetivo de desenvolver apenas a aptidão física dos alunos e iniciá-los nos esportes, os “movimentos renovadores” trouxeram para a disciplina uma nova concepção do movimento. Essa concepção está fundamentada em uma teoria que se preocupa mais com o ser humano que se movimenta do que com os movimentos já realizados por terceiros: o se-movimentar humano (KUNZ, 2005).

Sob a égide da constituição de outras liberdades, os “movimentos renovadores” da Educação Física no Brasil trouxeram importantes contribuições para se repensar o papel da disciplina na escola a partir de princípios filosóficos em torno do ser humano, da construção de sua identidade e do reposicionamento do se-movimentar humano (Castellani, et.al., 2009, p.54-55).

Inserir-se nesse mesmo contexto o surgimento do movimento dos camponeses em luta pela educação de suas comunidades, contrapondo-se ao modelo de educação rural e urbanocêntrico, que replica nas escolas do campo modelos educativos desenvolvidos para a população urbana. Para os camponeses e para as lideranças dos movimentos em defesa do campo, que culminou com a política nacional de Educação do Campo no Brasil, os moradores de áreas não urbanas necessitam de uma educação politizadora, emancipadora e vinculada à sua cultura ao trabalho e à terra (HENRIQUES et al. 2007, p. 13).

Entender o processo de construção da Educação Física Escolar a partir dos diferentes movimentos é importante na medida em que permite situar as práticas pedagógicas e as representações sociais dos professores, relacionando-as às influências das diferentes concepções que a disciplina assume em cada uma das concepções apresentadas. O estudo das representações sociais permite ver a prática social caracterizada pela multiplicidade e complexidade de relações por meio das quais se criam e se trocam conhecimento (CHAMON, 2014, p.16).

A Educação Física nas escolas do campo desenvolve-se a partir de modelos “esportivistas” e “urbanocêntricos” de educação. Os professores que ministram aulas de Educação Física nas escolas rurais, polivalentes ou licenciados, atuam a partir de suas vivências no esporte, de sua formação e, ainda, de acordo com propostas de educação idealizadas, tendo como referências os modelos urbanos. Assim sendo, buscam reproduzir nas escolas rurais as práticas educativas existentes nas áreas urbanas, inviabilizando a construção de uma prática pedagógica que considere a realidade e as necessidades formativas dos moradores do campo.

Este estudo apresenta e discute as representações de professores licenciados e polivalentes com relação às diferenças entre rural/urbano e de como essas diferenças justificam suas práticas pedagógicas. A diferença entre rural/urbano não é percebida pelos professores como riqueza e diversidade de possibilidades; ao contrário, situa-se no campo das privações. A cidade é percebida como sinônimo de modernidade e avanço e o campo/rural/roça, como lugar de atraso e retrocesso.

A busca pela compreensão das escolhas dos professores licenciados e polivalentes não tratou apenas de “dar voz aos excluídos”, embora essa prerrogativa também possa ser aplicada à educação desenvolvida nas escolas rurais, mas de compreender as subjetividades das práticas e relacioná-las às condições sociais em que foram produzidas. Procurou-se ir além da mera descrição, contribuindo para o debate mais amplo, para a produção de conhecimentos que possam ser apropriados por outrem (ALVES MAZZOTTI, 1991, 44).

A escola rural no Brasil

A escola na zona rural surgiu tardiamente e não institucionalizada pelo Estado, fruto do descaso político e da ausência de um projeto social para o homem rural (FERREIRA, 2014; RAMOS, MOREIRA, SANTOS, 2004). Embora no início do processo educacional brasileiro apenas uma pequena parcela da população vivesse na zona rural, não houve preocupação com a educação rural/campo, faltaram escolas, professores e projetos educativos.

Partindo do princípio de que as tarefas executadas no campo não demandavam nenhum tipo de instrução, essa população ficou por décadas relegada à falta de formação: “[...] a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro, e consequentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos (ARROYO, CALDART e MOLINA 2011, p.10).

A inexistência de um sistema educacional e de diretrizes pedagógicas específicas para as escolas rurais contribuiu para a decadência e má qualidade do/no ensino oferecido nessas instituições. Esse isolamento, segundo Caldart (2003), contribuiu para o aumento das taxas de analfabetismo e de baixa escolaridade daqueles que permaneceram no campo, e para o êxodo rural. Sair do campo era, e ainda é, para muitos agricultores, a única alternativa: “[...] as populações do campo incorporam uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar

a ter escola, e ter escola para poder sair do campo” (CALDART, 2003, p. 66).

Pesquisas em educação em escolas do campo

Um dos principais problemas apontados pelos estudiosos da temática da educação do campo é a escassez de dados e análises sobre o tema, tanto pelos órgãos governamentais quanto pelos estudiosos (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p.34). Sobre a Educação do Campo e Professores de Escolas Rurais, Braz (2014, p. 25) afirma que o número de pesquisas sobre educação do campo no Estado de São Paulo é incipiente. As pesquisas com essa temática concentram-se, em sua maioria, nas regiões Norte, Nordeste e Sul do Brasil. Vale ressaltar que a primeira licenciatura em Educação do Campo no estado de São Paulo está em curso, na Unitaú – Universidade de Taubaté.

A Educação Física no/do campo é um tema que tem recebido pouco ou nenhum interesse nas pesquisas educacionais. Analisando os programas de pós-graduação brasileiros, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p.34) concluem que nos últimos doze anos apenas 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente de educação escolar no meio rural.

É preciso considerar, ainda, a falta de informações sobre as escolas rurais, nos sistemas. Isso porque, devido ao fato de essas escolas terem um número pequeno de alunos matriculados, não são avaliadas e acompanhadas pelos sistemas, como as demais escolas, o que vem a caracterizar uma espécie de isolamento e invisibilidade em relação a elas. O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que engloba três avaliações em larga escala – ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), ANRESC (Prova Brasil) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar e a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) –, não contempla escolas multisseriadas e unidades escolares com menos de 10 alunos, como é o caso da maioria das escolas rurais do município de Cunha e de outras áreas rurais do Brasil (INEP, 2015, p. 6-8).

Ferreira (2014, p.67) atribui essas ausências às dificuldades relacionadas à incompreensão das questões do campo: “[...] por isso mesmo as possíveis soluções para os problemas rurais, que envolvem em parte a educação, são simplesmente ignorados”.

Educação Física nas escolas rurais

A inserção da Educação Física na matriz curricular das escolas rurais ainda está em processo. Embora seja disciplina obrigatória do currículo da educação básica, em muitas escolas rurais as aulas de Educação Física do Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), quando sob responsabilidade de professores polivalentes, são substituídas por aulas de outras disciplinas consideradas mais importantes. Essa substituição é justificada pela ausência de professor licenciado na disciplina, de espaços e materiais semelhantes aos existentes nas escolas urbanas, de plano de ensino e, ainda, pela própria natureza da vida do aluno do meio rural.

No estado de São Paulo, a Resolução 184, de 24 de dezembro de 2002, confere ao professor licenciado em Educação Física, ou seja, ao professor titular, competência para ministrar as aulas de Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2002). Essa possibilidade está de acordo com o Parecer do CNE/CEB nº 7/2013, que, embora reconheça a obrigatoriedade da disciplina no currículo da Educação Básica, estabelecido no artigo 26, § 3º, da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), não determina que seja ministrada por professores especialistas, titulares ou licenciados, deixando tal decisão a cargo dos estados e municípios.

As aulas de Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental nas escolas da roça, no município de Cunha/SP, são desenvolvidas por professores polivalentes (rede municipal) e licenciados (rede estadual). São ministradas nas estradas, nos terrenos de terra batida, nos gramados, nos campos de futebol e em outros espaços do entorno das escolas. A maior parte dos espaços encontrados está fora dos limites das escolas e pertence aos donos das terras nas quais foram construídas. Trata-se, normalmente, de doações.

São duas aulas semanais, cada uma delas com 50 minutos de duração. Quando ministrada por professores licenciados, as duas aulas são dadas em um mesmo dia (dobradas) e, quando ministradas por professores polivalentes da turma, ocorre uma aula a cada dia. Os principais materiais utilizados são cordas, bolas e petecas. As principais atividades desenvolvidas com os alunos das classes multisseriadas, com idade entre 5 e 11 anos, são as brincadeiras. Os professores licenciados trabalham com jogos, brincadeiras, estafetas, ginástica, fundamentos dos esportes e jogos pré-desportivos. Entre os professores licenciados, as atividades mais desenvolvidas são as brincadeiras, e o futebol, para os meninos.

Teoria das Representações Sociais

Em 2011, a Teoria das Representações Sociais completou 50 anos. Moscovici buscou compreender “[...] o poder das ideias [...], de como e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum transformando ideias em práticas” (MOSCOVICI, 2011, p. 8).

Para Moscovici (2011), as representações sociais presentes em todos os grupos representam uma forma de conhecimento. Um conhecimento elaborado: “[...] as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião em nosso mundo cotidiano” (MOSCOVICI, 2011, p. 10).

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais: podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, apud SÁ, 1996, p. 31).

Sobre ser social, Chamon (2009, p. 41) complementa:

[...] a representação é social, porque necessita de ao menos duas pessoas para existir [...] em representação há sempre um sujeito que representa um objeto, alguém buscando a compreensão de algo, e este alguém é sempre social, pois não é possível chamar de representação social a interpretação de algo por uma única pessoa.

Moscovici considera que existem duas classes distintas de universos de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados. Sendo o conhecimento científico pertencente ao universo reificado, e o conhecimento do senso comum ao universo consensual, muito embora a ciência também esteja baseada no senso comum e o senso comum também se apoie no conhecimento científico. “[...] ambos os universos (reificado e consensual) atuam simultaneamente para moldar a nossa realidade” (MOSCOVICI, apud SÁ, 1996, p. 36).

Para Alves-Mazotti (2008), as representações formam-se a partir do que denominou de “universos consensuais”, de conhecimentos que deixam de ser simples opiniões e passam a ser vistos pelos grupos como verdadeiras “teorias” do senso comum, “[...] construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas” (ALVES-MAZOTTI, 2008, p. 21). Essas “teorias”, ainda segundo a autora, ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo.

As RS no estudo das diferenças entre rural e urbano

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo precisam, e têm direito a um projeto educativo diferenciado é muito recente na história educacional brasileira. Do mesmo modo, são recentes os estudos que buscam compreender as formas como pensam e agem os professores que lecionam para alunos nesses contextos. Não é possível pensar um projeto educativo sem conhecimento dos sistemas de pensamento que subsidia as práticas educativas dos professores, ou seja, as representações que esses profissionais construíram e estão construindo sobre a escola, o aluno, a comunidade, e sobre a educação.

O sistema de pensamento não opera no vazio. Ao contrário, é resultante da multiplicidade de saberes resultantes das práticas individuais e coletivas, das interações e dos significados que os objetos assumem nas relações sociais partilhadas pelos grupos. O estudo das representações sociais dos professores apresenta-se como uma via promissora para a investigação de como se formam e funcionam os sistemas de referência que eles utilizam para classificar pessoas e grupos e para se orientarem na realidade.

Moscovici (2011, p. 10, 25-26), criador da Teoria das Representações Sociais, afirma que a representação social presente em todos os grupos representa “[...] uma forma de conhecimento [...] um conjunto de afirmações e explicações [...] que por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana” (grifo do autor). Assim sendo, as representações assumem funções

que a priori orientam sua prática e, a posteriori, justificam suas ações (CHAMON, 2014, p. 116).

Segundo ABRIC (1994, apud SÁ, 1996, p.43-44), são quatro as funções essenciais das representações sociais:

Funções de saber: elas permitem compreender e explicar a realidade [...] elas permitem aos atores sociais adquirir um conhecimento e integrá-los a um quadro assimilável e compreensível para eles.

Funções identitárias: elas definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos [...] têm por função situar o indivíduo e os grupos no campo social;

Função de orientação: elas guiam o comportamento e as práticas. A representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando assim a priori o tipo de relações pertinentes para o sujeito;

Funções justificatórias: elas permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos. A montante da ação as representações desempenham um papel. Mas elas intervêm também a jusante da ação.

Chamon (2014, p. 121) afirma que “[...] as representações têm influência sobre as práticas, estas, em retorno, moldam ou reconstróem as representações”. Assim sendo, existe intensa e constante relação entre as práticas sociais e as representações sociais. As representações que circulam entre os professores influenciam, não apenas a prática em sala de aula e seu papel como professor de Educação Física, mas as representações que constrói acerca do papel dessa disciplina na formação do aluno.

Representações Sociais e Práticas Pedagógicas

Formados em cursos de graduação em Pedagogia (polivalentes) e de Educação Física (licenciados), tendo como prática central os esportes e como espaço de aulas prioritariamente as quadras, em um paradigma educativo essencialmente urbanocêntrico, os professores são chamados para lecionar em escolas rurais de um município onde os espaços físicos são outros (campos, gramados, estradas de terra), onde os materiais (bolas e cordas) e a organização das turmas (multisseriadas) em nada se assemelham aos modelos de seus cursos de formação.

Além disso, os professores desconhecem as lutas dos camponeses e a política de Educação do Campo no Brasil. Desse modo, não correlacionam os movimentos de emancipação do homem do campo à ideologia presente no ideário educativo elaborado para alunos de outros contextos. Não percebem, por exemplo, a desvalorização e a negação da cultura do homem do campo presente nas práticas e materiais didático-pedagógicos. Assim, reproduzem, ou buscam reproduzir, as práticas que consideram mais adequadas, mais valorizadas, ou seja, aquelas desenvolvidas para as áreas urbanas.

A pesquisa

Este estudo foi realizado a partir de algumas das questões presentes na dissertação de mestrado “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, DOCÊNCIA E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS

RURAIS/CAMPO/ROÇA DO MUNICÍPIO DE CUNHA, SP¹⁷. Nessa pesquisa, constatou-se focalização das repostas dos professores sobre diferenças entre o rural/urbano como meio de justificar uma prática pedagógica por eles considerada inadequada, em vários aspectos.

A seção seguinte apresenta parte dessa pesquisa, qualitativa e quantitativa, realizada no município de Cunha/SP com 30 professores polivalentes e licenciados que atuam em escolas rurais. Os professores foram investigados por meio de questionários, entrevistas e registros fotográficos dos espaços físicos e materiais necessários para o desenvolvimento do currículo de Educação Física nas escolas rurais.

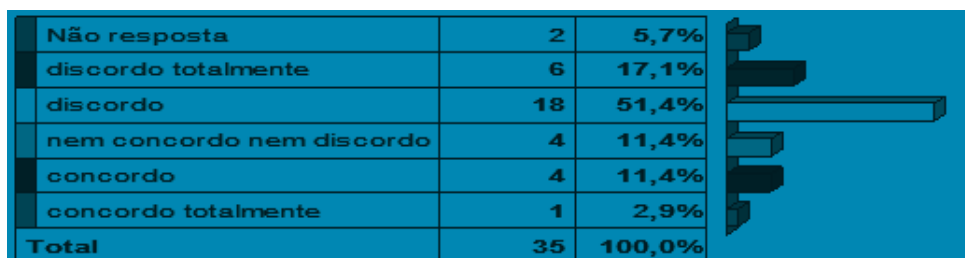
Os três tipos de dados coletados foram utilizados conjuntamente: dados quantitativos coletados por meio do questionário com questões abertas e fechadas aplicadas a todos os professores participantes, elaborado por CHAMON (2003); dados qualitativos coletados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores selecionados, de acordo com os objetivos de pesquisa; e, dados coletados por meio dos registros fotográficos – dos locais onde as aulas de Educação Física são realizadas nas escolas, feitos pelos alunos, e de algumas características do município, feitos pelo pesquisador, a fim de ilustrar o contexto. O questionário empregou escalas de Likert.

Os dados coletados por meio do questionário foram tabulados com auxílio do software Sphinx. Os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada foram tratados com auxílio do software Alceste. Os registros fotográficos foram selecionados conforme necessidade de ilustração do contexto apresentado.

Análise quantitativa

Perguntou-se aos sujeitos, inicialmente, sobre a adequação dos espaços e materiais disponíveis para suas aulas de Educação Física na zona rural. A maioria dos professores licenciados e polivalentes concorda que os espaços (68,5%) e os materiais (60%) não são adequados para as aulas de Educação Física.

OS LOCAIS SÃO ADEQUADOS PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?



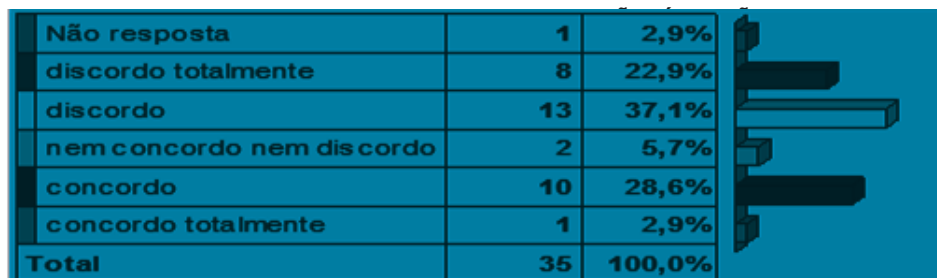


Figura 1: Adequação de local e materiais das aulas de Educação Física.

Em análise bidimensional das variáveis formação e espaços mais adequados para as aulas de Educação Física, nota-se que professores polivalentes e os professores licenciados fazem opções semelhantes: quadra coberta, pátio coberto e campo de futebol. Houve diferenças apenas na quarta opção: polivalentes optam pelo parquinho, e especialistas, pela pista de atletismo e gramado.

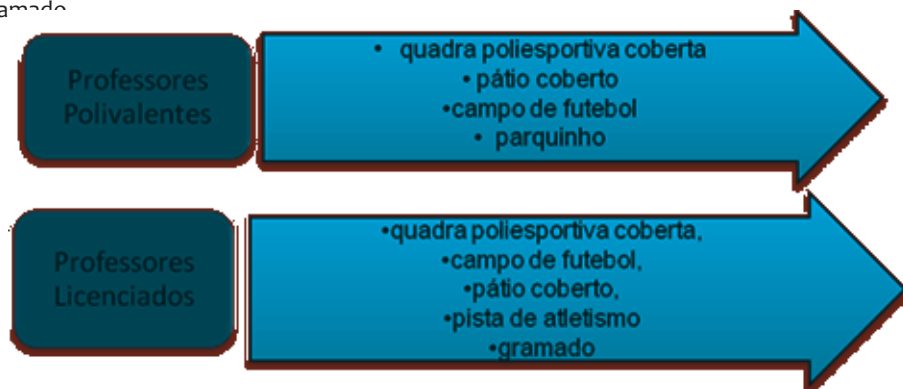


Figura 2: Espaços mais adequados para aulas de Educação Física, na visão de licenciados e polivalentes.

Os dados demonstram que existe uma diferença entre os materiais disponíveis nas escolas da zona urbana e da zona rural, com clara distinção entre o que se oferece e o que se espera do aluno da cidade e do aluno da roça.

Arroyo (2012, p. 242), ao refletir sobre a falta de professores licenciados em educação do campo, no Brasil, afirma que [...] o trabalho docente não atende à diversidade de realidades sociais encontradas no campo, tampouco existem materiais didáticos voltados para essas múltiplas realidades.

O que se observa nos dados coletados sobre os espaços, materiais e a prática pedagógica

dos professores que lecionam na zona rural de Cunha é que, antes de tudo, falta um projeto de escola para a zona rural do qual a Educação Física possa fazer parte. A escolha dos materiais e espaços é feita em função dos modelos educativos presentes na formação e na vivência dos professores, em detrimento do projeto educativo que deveria ser desenvolvido nas escolas rurais

A questão não pode ser explicada pela falta de materiais ou de espaços. Isso porque, mesmo nas escolas onde existem bons espaços, os professores encontram barreiras de diversas ordens, a começar pelo fato de substituírem as aulas de Educação Física por outras disciplinas, como ocorre em uma escola com boas condições físicas (quadra e materiais esportivos) mas em que não há professor licenciado em Educação Física.

Análise qualitativa

A análise qualitativa refere-se às perguntas da entrevista cujas respostas, transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo com utilização do software ALCESTE, indicam a presença de quatro grandes classes de discurso. Essas classes foram renomeadas como: Prática de sala de aula Professores Licenciados; Diferenças entre Zona rural e urbana; Prática de sala aula Professores Polivalentes; Formação e início da carreira. A seguir apresenta-se a segunda classe: Diferenças entre rural e urbano.

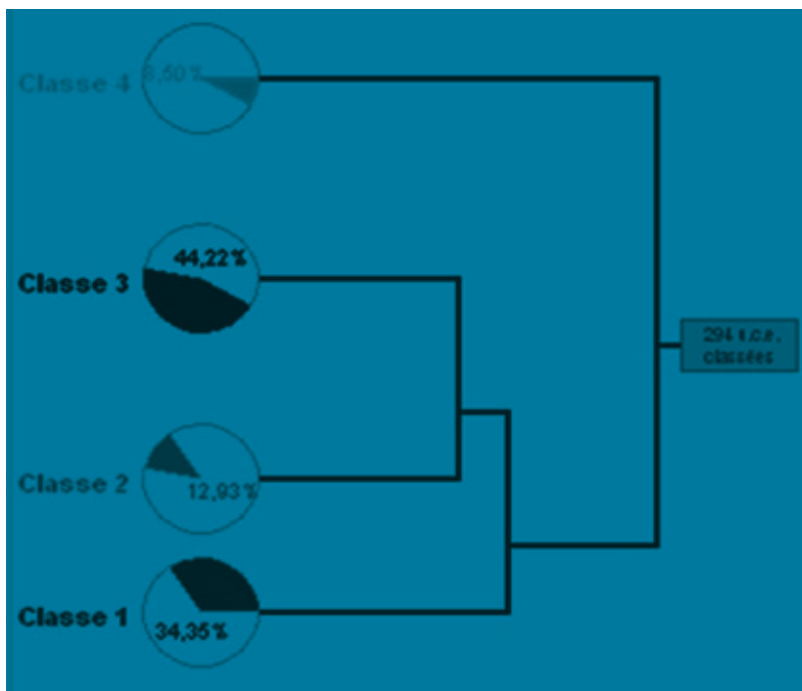


Figura 3: Dendograma de distribuição das Classes.

Na classe 2, denominada “Diferenças entre a zona rural e a urbana – valorização e reconhecimento”, foram agrupadas as palavras que remetem às diferenças entre as aulas da zona rural e da zona urbana, os conhecimentos de professores licenciados e polivalentes, e as habilidades de alunos da roça/cidade. Nesta classe observa-se focalização na necessidade de conhecimentos de primeiros socorros, pelos professores polivalentes, e nas diferenças das aulas ministradas na roça e na cidade por professores licenciados e polivalentes.

Os vocábulos mais citados foram: zona (67), rural (52), urbana (48), socorro (41), primeiros (31) valorização (22), diferença (20), conhecimento (22).

Constataram-se posições diferentes em relação à questão “As aulas da zona rural deveriam ser iguais às da zona urbana?”. Tais posições são justificadas por: ausência do professor licenciado, despreparo do professor polivalente, falta de recursos físicos e materiais, em referência ao direito de o aluno da roça de ter a mesma aula que aluno da cidade (com os mesmos profissionais, o mesmo espaço e os mesmos materiais).

Os léxicos obtidos por meio da análise com auxílio do software ALCESTE confirmam os dados coletados no questionário e apontam para a desvalorização profissional percebida pelos professores polivalentes em razão das desigualdades de condições de trabalho oferecidas aos professores da roça e da cidade. Para justificar a ausência das aulas de Educação Física nas escolas rurais, cuja obrigatoriedade está prevista na atual L.D.B, o professor polivalente apoia-se primeiramente nos riscos que rondam a prática da atividade física e na falta de conhecimentos de primeiros socorros.

P.P.Z. – A minha maior preocupação é machucar os outros. Já aconteceu de aluno cair, se machucar. Não tem kit de primeiros socorros na escola.

P.P.P. [...] mas a gente não tem um treinamento de primeiros socorros que seria muito importante.

Os professores polivalentes sentem-se inseguros diante dos pais e da falta de um conhecimento que entendem que necessitam, independentemente de serem ou não professores de Educação Física.

P.P.Z. – Inclusive tem pai que não deixa o aluno ir pra quadra, que não gosta que leve as crianças, o ano passado eles não iam pra quadra, este ano que os pais autorizaram as crianças a irem pra quadra. Foi feito um pedido aos pais na primeira reunião do ano. Alguns pais foram bem reticentes, “leva, mas com cuidado” então os próprios pais já estão inseguros, e daí você fica com mais medo.

Os dados desta pesquisa conduzem à inferência de que professores licenciados buscam justificar a importância de seu papel nas escolas rurais, mas não conseguem fazê-lo com clareza principalmente por quatro razões: ausência de uma formação que os auxilie na interpretação dessa realidade, aliando teoria e prática em uma perspectiva sociocultural do “se-movimentar”

humano (BRACH, 1992, KUNZ, 2005, FENSTERSEIFER e GONZÁLEZ, 2007); busca de uma transposição do modelo de aula das escolas urbanas (vivenciados em sua formação) para as escolas da roça, o que conduz a uma representação de que as aulas ministradas em outros espaços e de outras formas (modelos) não têm a mesma qualidade (TARDIF, 2012; FERREIRA, 2014; LAVOURA, 2013; OLIVEIRA, 2014); precariedade das condições de trabalho nas escolas rurais (ARROYO, CALDART, MOLINA 2011; GATTI, 2011); e, ausência de um plano de ensino que dê conta da realidade de escolas rurais multisseriadas (ARROYO, CALDART, MOLINA 2011, FERREIRA, 2014).

Os professores polivalentes, ao contrário dos licenciados, explicam a situação por meio da negação do seu papel e da focalização em outros aspectos pedagógicos. Como não se sentem responsáveis pela disciplina, quando desenvolvem alguma atividade física esse fazer não se caracteriza como aula. Assim, os professores polivalentes não precisam ter o compromisso de planejar e avaliar os alunos. Justificam suas atitudes afirmando que alunos da mesma rede na zona urbana contam com melhores condições de aula, inclusive com professores licenciados na área.

P.P.A. – A aula da zona rural, eu não dou aula, eu brinco com os alunos em alguns dias, porque os alunos gostam e cobram.

Nesta classe, os léxicos diferença (20) e diferente (10) contabilizam 30 apontamentos nos discursos de professores licenciados e polivalentes. Esses apontamentos foram feitos, não apenas para reportar as diferenças entre as escolas da roça e as da cidade, mas também para dizer sobre as diferenças nas aprendizagens dos alunos.

Os professores licenciados e polivalentes reforçam suas concepções desenvolvimentistas e esportivistas, ao afirmarem que alunos da roça têm menos habilidades que alunos da cidade, tendo como principal parâmetro as habilidades exigidas nos esportes (VASCONCELOS e CAMPOS, 2014). Por outro lado, não questionam os motivos de os alunos da roça (da mesma idade) terem menos habilidades que alunos da cidade. Não discutem a falta de oportunidades, a ausência de oferta de Educação Infantil, as características das aulas, a ausência de espaços para a prática de esportes e projetos esportivos para a comunidade, a rotina de trabalho de crianças e jovens na zona rural, as diferenças de oportunidades para meninas e meninos, entre outros aspectos que podem estar na gênese dessas diferenças (ARROYO, 2006; CALDART, PALUDO e DOLL, 2006).

Como destacam Caldart, Paludo e Doll (2006, p.7), “[...] é impressionante a ausência e o desconhecimento sobre o que é a infância no campo; sobre a juventude; sobre a velhice no mundo rural [...] cada tempo da vida é uma síntese da condição humana”. Segundo os autores, quando os professores desconhecem as características e as necessidades típicas de cada tempo da vida, tem-se reduzida a sua capacidade de contribuir para a humanização desses tempos, bem como a garantia de receberem uma educação que os tornem, de fato, sujeitos de direitos.

P.P.A. – Principalmente os alunos do primeiro ano chegam a escola muito despreparados, e depois os alunos que chegam no 6º ano não sabem o que é um vôlei, um basquete, não tem estas habilidades...

P.L.J. [...] porque eles chegam no fundamental dois sem saber nada sobre esporte, só o futebol de campo mesmo que eles estão acostumados a praticar. É falta uma base para o esporte. Aqui (cidade) por exemplo eles entram já começam com ginástica, coisa que eles nunca viram na zona rural, eles não têm nem noção do que seja. Não. Você tem que seguir a base, pelos menos a partir do 4º ou 5º ano dar uma base para ele. Pelo menos a base do esporte.

P.L.R. – Em algumas coisas eles têm mais habilidades, às vezes eles não têm muita coordenação.... mas se você pede para quicar uma bola daí eles têm dificuldades, porque eles só tem convívio com outras crianças na escola... em casa eles ficam mais isolados, então eles não conseguem desenvolver a coordenação em algumas coisas.

P.L.D. [...] no Fundamental I eu acho que eles (alunos da roça) têm menos habilidades porque não fazem muitas atividades, tem pouco aluno e então eles não fazem muita atividade como os alunos da cidade porque eles tem menos oportunidades que os alunos da cidade, mas os maiores não tem diferença não.

P.P.P. – Depende da situação depende da área, por exemplo, no futebol os alunos da zona rural têm as mesmas habilidades que os alunos da cidade estão no mesmo nível, mas em outras situações não, por exemplo, se você der uma bola de basquete para um aluno da roça que chega no quinto ano ele não sabe quicar a bola, ele nem sabe o que é uma bola de basquete porque ele nunca viu uma bola de basquete, uma bola de vôlei. Criança da cidade quando chega no quinto ano já conhece, mas aluno da roça não, é só o futebol mesmo.

P.P.V. – Eu acho que os alunos da zona rural tem menos habilidades que os alunos da cidade porque eles tem menos contato com os diferentes esportes e com o treinamento destes esportes, de competições, então eles acabam não fazendo os exercícios.

Sobre as diferenças entre as aulas ministradas nas escolas da roça e as ministradas nas escolas da cidade, os dados apontaram que, para a maioria dos professores licenciados, elas devem ser iguais (urbano/roça), e para os polivalentes, as devem ser diferentes. Professores licenciados explicam sua opção por aulas diferentes com base, não apenas nos recursos (físicos, materiais) e composição das turmas, mas também nas aprendizagens, pois percebem os “déficits” de desenvolvimento, muito embora não os discutam. Entre os professores polivalentes, a afirmação de que as aulas devem ser iguais pauta-se na questão da igualdade de direitos, sem consideração às diferenças dos contextos rural e urbano.

As considerações acerca das diferenças apontadas por professores licenciados e polivalentes com relação ao desenvolvimento de habilidades dos alunos da roça e da cidade estão apresentadas na figura que segue.

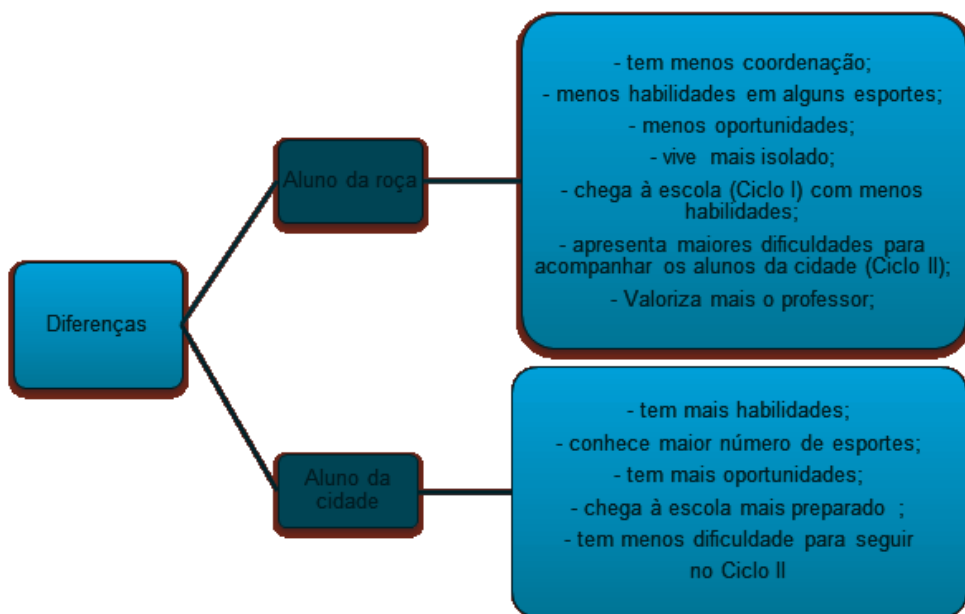


Figura 4: Desenvolvimento de habilidades. Diferenças entre alunos da roça e da cidade.

A questão de os alunos da roça serem diferentes e terem menos habilidades que os alunos da cidade, como afirmam os professores, pode estar relacionada a uma série de fatores. Um deles é referente a uma construção social: espera-se que o aluno da roça tenha menos habilidades que os alunos da cidade pelo fato de ele morar na roça, estudar em uma escola da roça e não ter as mesmas vivências esportivas que os alunos da cidade (FERNANDES, 2006, 2011; ARROYO, 2006, 2011; CALDART 2002). Trata-se da desvalorização das pessoas que vivem no campo, dos seus saberes e da forma como esses saberes são construídos (HENRIQUES, et al., 2007).

Esperar que o aluno que mora na roça tenha menos habilidade pode ser explicado pela teoria auto-realizadora, na medida em que dele se espera menos. “Alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável” (ROSENTHAL apud BRITTO e LOMONACO, 1983, s/n).

P.L.G. – Na roça não, questões teóricas eu trabalho na cidade, eu fiz trabalho sobre futebol, falei sobre locomoção eles fizeram alguma coisinha. [...] olha no rural eu só trabalho com jogos e brincadeiras, às vezes eu trabalho uma aulinha de dança, principalmente quando esta chovendo, a criança gosta. Luta, estas coisas eu não trabalho. É até meio perigoso, por que eles não têm noção.

P.P.P. – De jeito nenhum, não tem como, não é, e nem tem como ser, as aulas de educação física da roça serem iguais as da cidade, inclusive os alunos da zona rural quando vem para a zona urbana eles sentem muita diferença quando vão fazer as aulas de educação física, porque na zona rural é mais brincadeira mesmo e futebol e acabou.

P.L.J. – Nas escolas que têm caderno eu trabalho (Cadernos Curricular do aluno S.E.E) Nas rurais de 1º ao 5º eu nunca fiz nada teórico. Eu posso até levar um filminho quando tá chovendo, tudo relacionado, mas não assim, porque em época de chuva você leva umas coisas extras, diferentes.

Esta questão também pode ser explicada pela teoria da carência cultural, uma vez que “[...] a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade” (PATTO, 2013, p. 76). Assim, a “possível inaptidão” dos alunos explica-se pela ausência de estímulos do ambiente e pela condição social.

Freire e Scaglia (2009) afirmam que as diferentes habilidades presentes no currículo da educação física escolar são desenvolvidas em inúmeras situações de aprendizagem do cotidiano (jogos, brincadeiras, atividades do dia a dia: andar, deitar, agachar), e não apenas por meio dos esportes mais conhecidos e praticados em espaços predeterminados (quadras) (habilidades de deslocamento: andar, correr, saltar; habilidade de manipulação: segurar, lançar, chutar, tocar; habilidades de estabilização: ficar em pé, deitado, apoiar-se; habilidades desportivas: passar, conduzir, antecipar; e, habilidades sociais: cooperar, competir, solidarizar-se). Entende-se que o professor deve avaliar as habilidades dos alunos, bem como promover o seu desenvolvimento, por meio da prática das atividades do seu cotidiano, da sua cultura, e não exclusivamente por meio dos fundamentos dos esportes (DAÓLIO, 2006).

Como afirmam Freire e Scaglia (2009), as habilidades só podem ser avaliadas por meio das atividades ensinadas e aprendidas pelo aluno. Por outro lado, as habilidades presentes no currículo da Educação Física não são exclusividades dos esportes (voleibol, basquete, handebol e futsal), mas da atividade corporal presente no “se-movimentar” humano (KUNZ, 2005).

Outro fator que precisa ser tratado nessa reflexão diz respeito às oportunidades de formação dos alunos e aos espaços destinados à prática de esporte nas comunidades rurais (RAMOS, MOREIRA, SANTOS, 2003; LAVOURA, 2013). Nota-se que os alunos (meninos) apresentam bom domínio das habilidades relacionadas ao futebol. Isso ocorre pelo fato de ser este o esporte mais praticado pelas comunidades rurais de Cunha. Os estudos de PEREIRA (2007) corroboram esses resultados. Dessa forma, pode-se inferir que não se trata de uma questão de inaptidão, mas de falta de oportunidades.

Finalmente, é preciso incluir nesse debate as conclusões da presente pesquisa, que apontam para a ausência de planejamento adequado para as escolas rurais e para a formação dos professores que ministram aulas de Educação Física nas escolas rurais (licenciados e polivalentes), em uma perspectiva da Educação do Campo.

As representações sobre as diferenças entre rural e urbano encontradas nesta pesquisa

podem ser observadas na figura que segue.

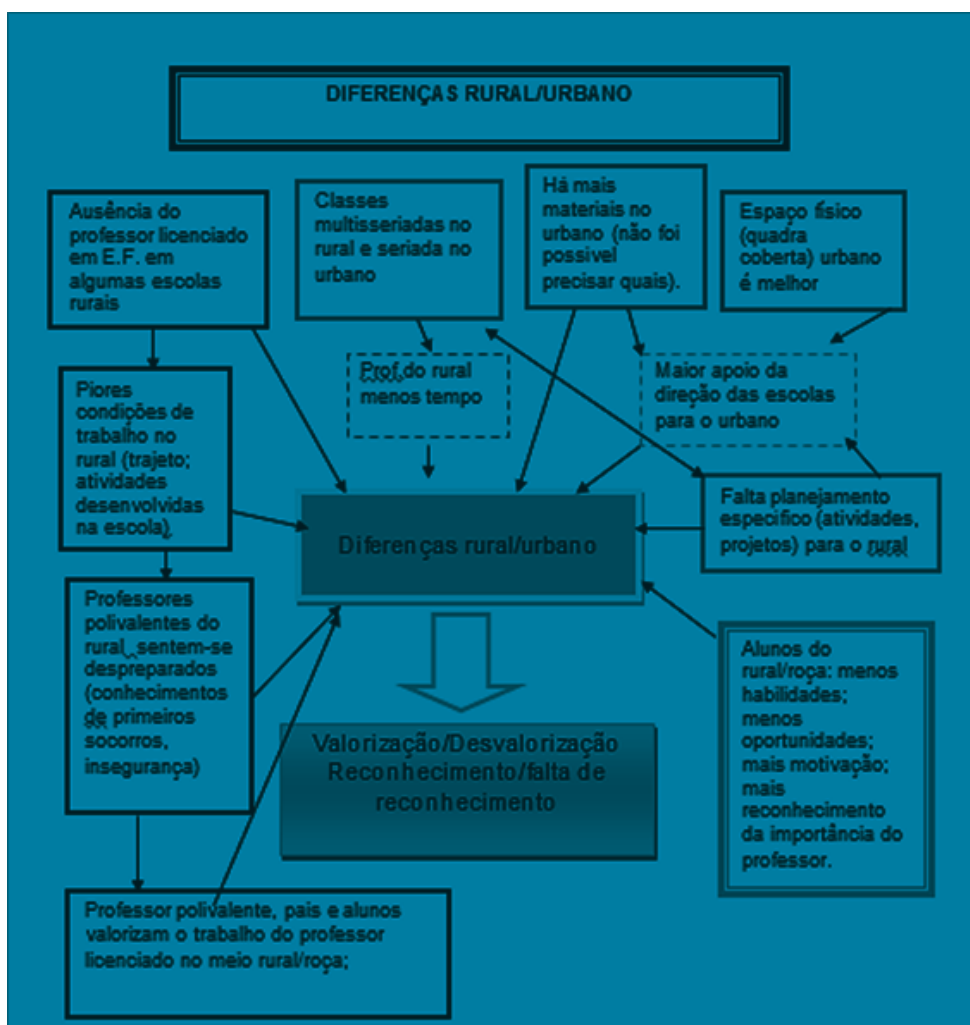


Figura 5: Diferenças entre rural/urbano.

Considerações Finais

As representações dos professores sobre a escola ideal, sobre o que deve ser ensinado nas escolas da roça, sobre as capacidades de aprendizagem dos alunos e sobre o papel da escola na comunidade relacionam-se com a sua prática pedagógica.

Este estudo das representações sobre a docência e a prática em escolas rurais indica que as representações dos professores sobre a escola, o aluno e a comunidade rural é fortemente

influenciada por um modelo educacional pensado para alunos de contextos urbanos. Essa visão urbanocêntrica incorpora também uma imagem estereotipada do aluno, dos saberes e da vida na roça.

Essas representações conduzem os professores a uma redução do currículo, justificada pela falta de materiais e espaços e pela inaptidão dos alunos, Acrescente-se que eles entendem que os alunos não precisam aprender determinados conteúdos porque vivem na roça. Ainda que se deva considerar a precariedade dos espaços e materiais encontrados na maior parte das escolas rurais do município pesquisado, esses aspectos não podem ser centrais nos debates.

Representações negativas e limitadoras da ação docente acabam por privar os alunos das reais e necessárias possibilidades de formação, o que certamente tem como consequência as dificuldades enfrentadas por eles no prosseguimento dos estudos nas escolas urbanas, conforme relatos dos professores. Isso porque “a [...] representação não determina o comportamento, mas delimita o universo de suas possibilidades” (Chamon, 2014).

Os aspectos sobre os quais há focalização da diferença entre rural/urbano apontam que os professores buscam igualdade, justamente por entenderem que o modelo de educação urbano é melhor e que, portanto, deve ser copiado. Os professores não focalizam sua atenção em aspectos centrais da prática, nas condições existentes nas escolas, nas possibilidades de mudança e na diversidade. Também não entendem que o projeto educativo de cada escola deve ser construído com a participação da comunidade, visto que os alunos não são educados apenas na escola.

Para que o professor possa compreender a influência das representações em sua prática pedagógica, contrapor-se ao modelo urbanocêntrico existente e “escapar da imposição de seu sistema de valores”, como alerta Chamon (2014), é preciso que conheça a história da Educação do Campo, que tenha acesso a uma formação que de lhe oportunize a compreensão da realidade em que irá atuar, e que lhe permita construir, com a comunidade, um projeto educativo próprio, vinculado às causas, aos desafios, à história e às lutas das comunidades do campo.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, J. A. As representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas 103. In MOLINA, M. C. (Orgs) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, M. G.; CALDART, Salete; MOLINA, Monica. C; **Por uma educação do campo**. (org) 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Diversidade. In CALDART, R.S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 229-244.

BRACH, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**, Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí/RS, 2005, p. 150-156.

BRAZ, S. G. **Educação do campo e professores de escolas rurais**: as representações sociais sobre competência. 2014. 187 f. Dissertação de Mestrado. Formação, Políticas e Práticas Sociais pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté – SP. Disponível em: <http://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2012/dissertacoes/Simone-Braz.pdf>, acesso em 10 de agosto de 2014.

BRITTO, V. M. V; LOMONACO, J. F. B. Expectativas do professor: implicações psicológicas e sociais. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Volume 3, nº 2, Brasília, 1983. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931983000100005&script=sci_arttext Consulta realizada em 05 de janeiro de 2016.

CALDART, R. S. Movimento sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003a Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roselit.pdf>, acesso em 12 de junho de 2014.

CALDART, R. S; PALUDO, C; DOLL, J. (org.) **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento In: ARROYO, M. G; CALDART, Salete; MOLINA, Monica. C; **Por uma educação do campo**. (org) 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CASTELLANI, L. F. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009..

CHAMON, E. M. Q. O. **Formação e (re)construção identitária**: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada. 2003. 118 f. Tese (Pós Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CHAMON, E. M. Q. de O. (org) **Representação social e práticas organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

CHAMON, E. M. Q. de O; GUARESCHI. P.A; CAMPOS.P.H.F. C; **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: Abrapso, 2014.

CHAMON, E. M. Q. de O; A educação do campo: Contribuições da Teoria da Representações Sociais, in CHAMON, E. M. Q. de O; GUARESCHI.P.A; CAMPOS, P. H. F. C; **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: Abrapso, 2014.

DAOLIO J. **Cultura**: educação física e futebol. 3. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP; 2006

FERREIRA. L. G. **Professoras da zona rural**: Formação, identidade, saberes e práticas. Curitiba, PR: CRV, 2014.

FERNANDES. B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação do campo” In: ARROYO, M. G; CALDART, Salete; MOLINA, Monica. C; **Por uma educação do campo**. (org) 5. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

FENSTERSEIFER, P. E; GONZALEZ, F. J. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**: a difícil e incontornável relação teoria e prática. *Motrivivência*. Ano XIX, Nº 28, P. 27-37 Jul./2007. Disponível em: <http://revistas.unibrasil.com.br/cadernoseducacao/index.php/educacao/article/view/80>. Acesso em 12 de outubro de 2015.

GATTI, B. A; BARRETTO. E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte /Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

HENRIQUES, R.; MARANGOM, A; DELAMORA, M; CHAMUSCA, A. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas, CADERNOS SECAD. Brasília 2007

INEP 2015 **Indicador de regularidade do docente da Educação Básica** <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf

KUNZ, E. Se- Movimentar. In GONZÁLEZ, J. F.; FENSTERSEIFER, P. E. (org) **Dicionário crítico de Educação Física**, Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

LAVOURA, T. N. **Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária**: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana. 2013. 344f. Tese de doutorado em educação. Programa de pós-graduação em educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte– MG.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, N. A. **Educação do Campo**: formação e práticas educativas dos professores das classes multisseriadas, 2014, p.125 Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. UNITAU

PATTO, M. H. S.; **A produção do fracasso escolar**: História de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

PEREIRA, R. S. **Educação Física nas séries da fase inicial do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Santo André**: O Olhar dos Professores Polivalentes, Dissertação de Mestrado, USJT – UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU, 204p; 2007.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M; SANTOS, C. A. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios / coordenação – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais o conceito e o estado atual da teoria. In SPINK, M. J. P.(org) **O conhecimento no cotidiano**: as Representações Sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SÁ. C.P. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes 1996

SÃO PAULO, SEE (Estado) Secretaria da Educação. **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: legislação e normas básicas para sua implementação. Separata da 3ª edição.

_____ Resolução 184, de 27-12-2002. Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/184_02.HTM?Time=29/11/2015%2021:46:11

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VASCONCELOS, F. F.; CAMPOS, P. H. F. **Ancoragem da Representação Social da Educação Física Escolar nas abordagens Teóricas da Educação Física**. *Motrivivência* v. 26, n. 43, p. 164-182, dezembro/2014

CONSTRUÇÃO DO SUCESSO DA ESCOLA

Carla Rizzi Antunes da Silva Bafini, Mestre em Educação

Maria Teresa de Moura Ribeiro, Doutora em Psicologia da Educação

Neusa Banhara Ambrosetti, Doutora em Psicologia da Educação

Para início de um debate

O interesse pelo estudo da escola é uma tendência relativamente recente nas pesquisas. Vincula-se ao reconhecimento da instituição escolar como local privilegiado para a compreensão da realidade educativa, ao articular os condicionantes do plano político e social mais amplo e a atividade de sujeitos com diferentes trajetórias de vida, concepções e crenças, que interagem nesse espaço relacional e dinâmico. Esses sujeitos apropriam-se dos elementos desse contexto e dão significado a eles. Nesse processo, as normas e regras do sistema de ensino são interpretadas pelos diferentes atores escolares, construindo as características singulares de cada escola.

Essa perspectiva da escola como espaço estruturante das ações de professores e alunos tem levado as pesquisas a focarem-na como objeto de estudo. Busca-se compreender o que faz com que escolas de um mesmo sistema de ensino, portanto com condições semelhantes de organização, clientela e condições de trabalho, tenham resultados tão diversos nos indicadores de desempenho escolar.

Nesse contexto, levantam-se as seguintes indagações: Que fatores contribuem para o alcance do sucesso escolar? Existem condições que permitem que o sucesso, uma vez alcançado, se mantenha?

O presente estudo procura responder a essas questões, tendo como objetivo identificar e compreender os elementos que constituem o sucesso escolar de escolas consideradas bem sucedidas. Para isso, apoia-se em dados de duas pesquisas realizadas a respeito do assunto. A primeira, realizada em 2001 (RIBEIRO, 2001), em nível de doutoramento, buscou investigar a fundo a realidade de uma escola pública estadual com alto desempenho, aqui identificada como Escola A. A segunda, realizada em 2016, fez a mesma investigação, em nível de mestrado (BAFINI, 2016), em uma escola da rede particular do estado de São Paulo que atende filhos de trabalhadores da indústria, identificada neste estudo como Escola B. Ambas as escolas estão situadas na mesma região do estado de São Paulo e atendem um público com condições socioeconômicas semelhantes.

Mas, a que se refere o sucesso escolar mencionado? Mais do que um sucesso pautado em bons resultados nas avaliações externas, a investigação dessa realidade procura ir além dos dados estatísticos. Busca identificar o que ocorre no cotidiano, para que esse processo culmine em resultados positivos, não só nas avaliações externas, mas também no cumprimento efetivo do

papel a que a escola se presta: o de verdadeiramente ensinar. Neste sentido, o sucesso escolar deve refletir a verdadeira aprendizagem do aluno.

Ambas as pesquisas foram pautadas em estudos qualitativos de tipo etnográfico, de forma a possibilitar a identificação de elementos ou características que pudessem explicar o sucesso obtido, considerando que tais escolas atingiram resultados elevados em instrumentos de avaliação externos. É importante destacar que essas pesquisas se valeram de entrevistas semiestruturadas e de observação com registro em diário de campo, o que proporcionou um olhar mais profundo sobre o cotidiano dos universos escolares investigados.

Ao desenvolver estudos de caso de tipo etnográfico, busca-se compreender os diversos elementos que se articulam na construção do sucesso escolar. Partindo de resultados factíveis, como os apresentados pela avaliação externa ou interna da escola, abrem-se as portas para uma verdadeira imersão no universo escolar.

Os dados registrados incluem fatos e falas significativos, descrições de acontecimentos, documentos e fotos, os quais compõem um “relatório de observação” que serve de base para a elaboração de um “retrato da escola” do ponto de vista de seus atores. Esse retrato é analisado à luz das teorias sobre escolas de sucesso, buscando compreender os elementos que se articulam para a consecução de bons resultados, os quais permeiam a dinâmica escolar com maior ou menor ênfase, tal como sugere a literatura consultada.

Com isso, a partir dos estudos realizados, destaca-se a necessidade de analisar o funcionamento da escola em sua dimensão local e particular, e acredita-se, assim, contribuir para a compreensão da forma como se articulam os elementos que favorecem a construção de uma história de sucesso escolar.

Podem ser citadas como referências iniciais para uma revisão da literatura sobre escolas bem sucedidas: Ludke (1990), Mello (1993a, 1993b), Nóvoa (1995), Creemers (1996); Hopkins e Lagerweij (1996); Thurler (1998) e Brooke e Soares (2008). Mesmo com singularidades e valendo-se de diferentes vertentes, os teóricos citados identificam características que podem contribuir, direta e indiretamente, para a melhoria da qualidade de ensino. Segundo eles, tais características merecem ser alvo de uma investigação mais ampla.

Nas obras pesquisadas, observa-se tendência para enumerar características ou fatores presentes nessas escolas que lhes permitiriam alcançar esse referido sucesso, dentre os quais é possível destacar: autonomia escolar, clima organizacional, presença de liderança, ênfase no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento profissional dos professores, sobre os quais se discorre, na sequência deste texto.

A autonomia presente no ambiente escolar

Em um processo de organização, seja de pessoas, institucional ou social, percebe-se que o seu desenvolvimento está fortemente ligado ao seu processo autônomo de atuação. Como

afirma Ribeiro (2001, p. 33),

[...] autonomia é um processo de construção. Implica conquista, decisão política e competência da comunidade escolar. Implica ainda desburocratizar a escola, permitindo-lhe maior liberdade de ação, um movimento que lhe deve ser próprio. Não pode, portanto, ser aplicada por decreto. Apesar de depender de decisão política, sua existência na legislação não garante sua efetivação na prática.

No ambiente escolar, esse processo não é diferente e perpassa o conceito da autonomia que é concedida institucionalmente à unidade, e também o conceito de autonomia que é construído pela equipe a partir do espaço de atuação que lhe foi concedido. Ou seja, para que a escola seja verdadeiramente autônoma, os membros da equipe precisam querer a sua conquista, sendo necessário ter clareza e compreensão das vantagens e das responsabilidades dela decorrentes (autonomia construída). Por outro lado, apenas querer deixa de ser suficiente, se não forem oferecidas, pelas políticas educacionais, condições para que a autonomia se efetive (autonomia concedida).

De acordo com Sarmiento (1994), ao abordar esse conceito é preciso entender também que a questão da autonomia está ligada à cultura docente e que, por inúmeras vezes, é entendida de forma equivocada e distorcida. Ao contrário do que comumente se pensa, ser autônomo não significa praticar as ações e tomar decisões ao bel prazer. Significa, sim, a partir das orientações recebidas ao longo do percurso formativo, ter discernimento e maturidade para desenvolver ações em conformidade e consonância com o que ficou estabelecido em sociedade, de forma democrática, sem que para isso seja necessário algum processo de fiscalização. Neste sentido, o conceito de autonomia configura-se na condição de desenvolver ações em prol do bem comum, por intenção pessoal.

A partir desse entendimento, pode-se afirmar que, por autonomia escolar, considera-se a possibilidade de o trabalho escolar ser realizado de forma participativa e democrática, e não imposto a todos os agentes escolares envolvidos. Nesse sentido, a construção de um Projeto Político Pedagógico consistente abre espaço para o que realmente a escola precisa fazer em função de sua realidade escolar. Esse Projeto transforma-se em um verdadeiro contrato didático (CHEVALLARD, 1988), firmado entre todos os envolvidos, para o desenvolvimento de ações na busca pela resolução dos problemas reais que a escola enfrenta. Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico surge em algumas realidades escolares na figura do Plano de Gestão Escolar, tal como relata a Diretora Escolar da escola B:

A gente percebe que, a cada ano que passa, o plano de gestão escolar está mais vivo na escola, ele está mais acessível a todos. Quando se fala em Plano de Gestão Escolar todos sabem o que é, para que serve e o que ele vai acrescentar na prática do dia a dia (Diretora Escolar) (BAFINI, 2016, p. 93).

A Coordenadora Pedagógica da referida Escola destaca ainda a importância da participação ativa de todos os agentes escolares, ampliando a visão que se tem da realidade escolar:

Todos os funcionários participam desse momento de revisitação, recebem uma cópia do documento e participam dos momentos de formações. E até mesmo, quando a gente forma os grupos para discutir algum tema, as inspetoras e o pessoal da secretaria, da limpeza, da cozinha, também participam junto com os professores. Isso a gente acha legal porque, muitas vezes, eles trazem algumas contribuições que não são vistas pela equipe docente. Às vezes, as pessoas acham que o Plano de Gestão tem mais a ver apenas com o trabalho da equipe docente, mas eles trazem muitas informações cotidianas e íntimas dos alunos, pois eles passam a ter um relacionamento mais íntimo com o aluno, nos ambientes informais da escola. Às vezes, trazem informações que são o ponto “X” para resolver algum problema que está acontecendo com o aluno, que a gente não tem nenhuma informação. Os professores passam também a promover um trabalho de relacionamento interpessoal com os alunos, ampliando suas atuações (Coordenadora Pedagógica) (BAFINI, 2016, p. 94).

A respeito desse assunto, Sarmiento (1994, p. 71) reporta-se à cultura organizacional, que “[...] pode ser partilhada, não apenas por professores, mas por outros membros da organização-escola (alunos, psicólogos, médicos, funcionários, etc.)”. O autor destaca que essa cultura organizacional “[...] decorre e exprime relações de interação que existem no interior de uma organização concreta” (SARMENTO, 1994, p. 72). Em outras palavras, ao debruçar sobre os problemas reais da Unidade Escolar, há que se estabelecer um envolvimento coletivo para que tais problemas possam ser resolvidos e/ou superados. Esse aspecto é abordado no tópico que segue.

O clima da organização

Em uma escola de sucesso, um fator facilmente observável é o clima organizacional diferenciado. Ao longo desse processo de investigação por meio da imersão no cotidiano escolar, dentre os relatos dos pesquisadores encontram-se depoimentos e registros de observação como o que segue, referente à Escola A:

[...] ao chegarmos à escola, tivemos uma impressão muito boa, a começar pelo aspecto físico do prédio. Saltava-nos aos olhos a limpeza, a ordem, a calma, o estado de conservação do prédio, os cuidados com os detalhes que tornavam a escola acolhedora e a diferenciavam da grande maioria das escolas públicas, onde pichações, vidros quebrados, presença ostensiva de grades em janelas e portas são muito comuns. Os alunos circulavam livremente pela escola, inclusive pela área administrativa e nos espaços livres além do pátio do recreio. Os professores conversavam animadamente nos intervalos, enquanto se serviam de café fresco e bolacha, na sala dos professores. Ao tocar o sinal que indicava o fim do intervalo, os alunos formavam fila e seguiam para suas

salas, juntamente com o professor. Tudo nos causava a impressão de haver grande organização e harmonia nas relações pessoais nesta escola. [...] Esta nossa primeira impressão foi nos dando a certeza de que havia algo especial nesta escola e que valeria a pena investigá-la mais detalhadamente (RIBEIRO, 2001, pp.208-209).

Isso só é possível captar cientificamente em estudos qualitativos baseados na etnografia, como os apresentados no presente estudo, pois essa estratégia investigativa possibilita a identificação desses fatores, que não estão descritos em nenhum resultado de avaliação externa. A intenção, nesse processo de imersão, é, a partir do contato direto com a realidade escolar, captar “[...] os processos e as relações que configuram a experiência escolar cotidiana” (ANDRÉ, 1993).

O clima, tal como o descreve Ribeiro (2001, p. 227),

[...] vai além daquilo que é perceptível por meio de um espaço físico propício. Ter um ambiente bem cuidado, arejado, limpo, bonito é, sem dúvida, importante; porém, tudo isso é insuficiente se, ao lado destas características, não houver um ambiente em que as relações humanas se pautem no respeito pessoal e profissional, na valorização do trabalho, no diálogo, no compromisso profissional e na crença na capacidade de alcance do sucesso.

O clima organizacional refere-se a aspectos perceptivos dos atores na organização e está intimamente relacionado ao conceito de cultura organizacional. Sarmento (1994) destaca que, inicialmente, esse conceito estava ligado ao sentimento de bem-estar que os sujeitos envolvidos tinham em contato com a organização; porém, com o desenvolvimento das pesquisas a respeito do assunto, buscou-se diminuir os fatores subjetivos que envolvem essa situação.

Assim, de acordo com os estudos de Sarmento (1994), duas perspectivas teóricas surgem na discussão desse conceito: a primeira considera a cultura como uma das dimensões do clima, e a segunda considera o clima como uma das variáveis da cultura organizacional. Segundo o autor, pode-se encontrar um consenso quando se coloca o foco na substância do conceito, e não sua extensão: “enquanto a cultura tem uma natureza holística, remetendo para o universo dos aspectos cognitivos e valorativos das organizações, o clima refere-se aos aspectos especificamente perceptivos dos actores nas organizações (SARMENTO, 1994, p. 103).

Assim, pode-se dizer que o Clima Organizacional estabelece o nível de comprometimento das pessoas envolvidas: alunos, pais, professores, equipe gestora, demais profissionais e comunidade em geral. Quando se obtém um clima harmônico e coeso, consegue-se fazer com que todos se percebam parte do processo. O depoimento que segue, relativo à Escola B, é sugestivo do quanto o clima favorece o trabalho escolar:

Eu acredito na união dos funcionários... No comprometimento da equipe... Não tem aquilo de: “Ah, o professor não gosta de mim...”... não é o professor, é o grupo. Ele vê que todos estão falando a mesma língua... não é um professor que pega no meu pé...

se está alguma coisa errada, está errada com todo mundo... (Professor Valdir) (BAFINI, 2016, p. 86).

No relato acima, fica clara a importância de se estabelecer os interesses coletivos. E, mais do que isso, de ter espaço para um trabalho harmônico, coeso e tranquilo, com os agentes envolvidos sobrepondo a colaboração em detrimento da competição.

Sabe o que é bonito? É assim: se cada colega está fazendo algo diferente, ele não se esconde, ele não se isola, ele não tem medo de mostrar aquilo que ele está fazendo, ou se vai dar certo, se vai dar errado... ele compartilha com os outros... Então, vamos supor, se a professora X vai fazer alguma coisa com a turma dela, mesmo que a faixa etária dos alunos dela não condiz com os meus, a gente procura adaptar para que todos possam trabalhar juntos (Professora Sílvia) (BAFINI, 2016, p. 87-88).

Tais impressões também foram percebidas entres os sujeitos da Escola A, que destacam o quanto se sentem bem na escola.

A escola tem um ar mais familiar, eu acho. Não é um negócio assim muito escola, entra, você vende seu peixe e vai embora. Aqui o negócio é mais familiar mesmo, eu sempre achei! Isso que me cativou aqui, por isso que eu fiquei e não pretendo sair não! Só se mudar muito! (Profa. Odete) (RIBEIRO, 2001, p. 156).

[...] eu me dou muito bem com todos! Eu tenho um bom relacionamento tanto com o professores, alunos, meus ex-alunos vêm me procurar, entregar bilhete... com os pais meu relacionamento é super jóia, com o pessoal da secretaria, da direção. Eu particularmente não tenho problema nenhum com a escola. Tanto que eu não quero sair daqui! (Profa. Luciana) (RIBEIRO, 2001, p. 156).

Considerando todos esses aspectos, pode-se afirmar que um clima organizacional saudável, bem estabelecido, abre possibilidades de diálogo para a resolução dos problemas reais da escola, fazendo com que os verdadeiros objetivos institucionais sejam alcançados.

A presença de liderança

Quando se fala em presença de liderança, destaca-se o envolvimento das pessoas na resolução dos problemas cotidianos da gestão escolar com mais criatividade e responsabilidade. Considerando que uma liderança democrática se faz com o desenvolvimento de corresponsabilidades entre os agentes envolvidos, constata-se que alunos e professores constroem juntos o desenvolvimento escolar sob a mediação da equipe de liderança.

Nesse sentido, a construção desse ambiente favorável, de um clima positivo e propício ao processo ensino-aprendizagem, vincula-se, em grande parte, ao trabalho da equipe responsável pela direção da escola. Não se desconsidera que outros profissionais possam exercer liderança na escola — e o coordenador pedagógico parece ser um bom exemplo —, mas parece que, por

tradição, essa liderança ainda está centrada na figura do diretor escolar. Ter uma direção presente e atuante parece fazer grande diferença. Nas mãos do diretor acaba sendo depositada a responsabilidade de favorecer a constituição da coletividade na escola; cabe a ele grande parte da tarefa de garantir um clima harmônico na equipe, para que esse objetivo se concretize.

Muitas vezes a gente fica “com um olho no peixe e outro no gato”. Então, eu acho que o ambiente educacional, o ambiente organizacional, a gestão, o bem comum, o objetivo comum, para que estamos aqui... eu acho que essa postura que nossa escola adota seria possível em qualquer escola grande (Diretora Escolar) (BAFINI, 2016, p. 83).

Deparar-se com uma escola que não abre mão de seus preceitos e não faz acordos, a menos que seja para beneficiar os alunos, pode ser “chocante”, para alguns professores. Deparar-se com uma diretora que não fica reclusa em seu gabinete, envolvida com a burocracia do sistema, não parece ser muito comum nas escolas, tanto públicas quanto particulares. Os dados deste estudo indicam a centralidade do diretor na liderança do processo de construção do sucesso escolar, exercendo um papel de articulador, que agrega e impulsiona os demais atores escolares em direção aos propósitos coletivos.

Nesse sentido, o gestor escolar tem sua importância configurada como a “[...] de um competente líder que não descuida da organização do trabalho pedagógico com vistas à condução de uma escola ao nível da boa qualidade” (LIMA, 2011, p. 51). Em outras palavras, um verdadeiro articulador do trabalho pedagógico, preocupado com a efetiva aprendizagem, que é a função social da escola.

Falando sobre a aprendizagem dos alunos

Admitindo o sucesso escolar como a verdadeira aprendizagem do aluno, não há possibilidade de promover esse estudo sem considerar a ênfase no processo de ensino-aprendizagem presente nas escolas analisadas. Sobre esse aspecto, pode-se dizer que a intervenção direcionada, objetiva e consciente do professor, que deve transpor os conhecimentos assimilados teoricamente em seu próprio processo formativo para a prática desenvolvida com cada aluno rumo ao seu avanço individual, é condição imprescindível para o desenvolvimento de uma educação com qualidade.

Brooke e Soares (2008) destacam que a eficácia de uma escola deve ser verificada por meio dos dados do aprendizado dos alunos, com registros e acompanhamento da proficiência no ponto inicial e subsequente de uma trajetória escolar, definindo valores agregados à prática escolar, denominados de “efeito das escolas”.

Com isso, faz-se necessário reinventar a escola e suas práticas internas. Estabelecer a ênfase no processo de ensino-aprendizagem representa ir além do foco na prática que já está posta. Significa reinventar a prática docente, o uso das diferentes metodologias, percebendo as reais

necessidades de cada aluno e atribuindo sentido para o que se desenvolve no chão da sala de aula. Significa também respeitar os alunos em seus ritmos de aprendizagem e colocá-los como sujeitos ativos nessa construção em parceria com o professor.

Pode-se dizer que o diferencial das escolas de sucesso aqui analisadas concentra-se no compromisso com a tarefa pedagógica. A dedicação dos profissionais somada ao fato de ter o aluno como foco principal do trabalho parece ser o fator que realmente faz diferença nos resultados alcançados.

Como destaca Ribeiro (2001, p. 228),

Para o aluno, perceber-se como centro do processo educativo significa sentir-se respeitado, querido, e isso pode ser demonstrado por meio de aulas bem preparadas, de atividades extraclasse pensadas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, por sentir-se ouvido e por ser cobrado naquilo que ele sabe ser seu dever. Os alunos envolvem-se com as atividades propostas e retroalimentam o processo.

Nas observações e entrevistas realizadas na Escola A, evidencia-se que a criação de um ambiente propício à aprendizagem contempla a valorização do corpo discente por toda a comunidade escolar.

O que eu acho legal aqui e que chamou a atenção desde o começo, inclusive por isso eu nunca saí daqui e nem pretendo sair por enquanto é a forma como os alunos aqui são mais valorizados por todas as pessoas que trabalham na escola: professores, funcionários, merendeiras, tudo. Eles têm uma atenção a mais desse pessoal do que em outras escolas que eu já trabalhei. E isso é uma coisa que chama a atenção nessa escola, como os alunos se sentem à vontade aqui e podem se movimentar pela escola e tudo que eles precisam eles têm acesso, bem natural... isso facilita o meu trabalho e ajuda muito na formação deles, porque eles se sentem mais valorizados (Profª. Odete) (RIBEIRO, 2001, p. 136).

A preocupação com o aluno acima de tudo também é um fator de destaque, na análise dessas escolas. Isso pode ser exemplificado em uma situação relatada pela diretora da Escola A extraída do Diário de Campo:

Situação: a diretora em conversa informal, apresenta detalhes sobre a escola.

A diretora me contou que tem um acordo com os alunos: eles podem pular o muro, fumar, desde que ela não descubra. Caso ela descubra, eles terão que assumir seus atos e as consequências. Ela ficou sabendo que um aluno estava pulando o muro e indo beber num bar próximo à escola. Ela foi até o bar e o aluno se escondeu no banheiro. Ela ficou sentada na mesa até que o dono do bar, já irritado com a presença da diretora, mandou o aluno sair do banheiro. Quando o aluno saiu, a diretora confirmou sua presença no bar e, quando teve certeza de que o aluno a tinha visto, ela levantou, virou as costas e foi embora sem dar uma palavra. O aluno saiu atrás dela, chamou-a e ela fez de conta que não estava escutando. Ela queria que o aluno visse que ela sabia

por onde ele andava (RIBEIRO, 2001, p. 91).

A situação acima exemplifica a forma como a diretora da Escola A costuma agir com seus alunos: na maioria das vezes, com um envolvimento muito maior no plano pessoal do que aquele que comumente marca as relações entre direção e alunos. A forma como a diretora relatou o fato acima estava marcada por uma entonação de voz e pela convicção de estar fazendo a coisa certa – preocupar-se com o aluno acima de tudo. Porém, manter o aluno no centro das atenções requer também apoio externo, principalmente de políticas públicas de incentivo. Sozinha, a escola fica impossibilitada de atingir pleno êxito nesse seu objetivo.

Fatores estruturais também impactam esse processo, ficando o êxito do trabalho a cargo da criatividade, da entrega e da ação social e solidária entre todos os agentes envolvidos. Quando questionados a esse respeito, os professores da escola B comumente referiam-se a questões relativas ao espaço físico inadequado. Porém, não se deixavam abater pelos problemas estruturais existentes nas Unidades e contavam com a comunidade escolar para solucionar parte deles. Isso pode ser exemplificado no relato da Coordenadora Pedagógica da Escola B:

Pelo fato da gente não ter o espaço físico, a gente contou com a ajuda de um pai de aluno... nós fizemos um carrinho... é uma estante, só que ela tem rodinhas... então ela circula pelo pátio em determinados dias da semana... a gente tem alguns alunos da manhã que participam como voluntários... eles vão no período da tarde e fazem o trabalho de empréstimo e entrega dos livros. Então, tem a data marcada para os alunos devolverem de volta e isso também tem trazido bons resultados (Coordenadora Pedagógica) (BAFINI, 2016, p. 77)

A participação da comunidade também foi identificada na Escola A, e pelo mesmo motivo, a ativação do funcionamento da biblioteca. Um grupo de três alunos, supervisionados por uma professora, assumiram o trabalho de empréstimo de livros e de incentivo à leitura na escola. Com o apoio de suas mães, esses alunos escreviam e encenavam pequenas peças para as crianças menores.

A respeito da relação entre a estrutura física existente e o trabalho desenvolvido pela equipe escolar, Silva (2000, p. 40-41, grifos do autor) relata:

Certamente, faz parte da experiência da maioria dos dirigentes a constatação de que, de recursos semelhantes, diferentes pessoas tiram resultados diferentes. Existem escolas que podem ser consideradas “boas”, ainda que não tenham muitos recursos materiais enquanto existem escolas que possuem todas as condições exigidas para um bom desempenho e que, no entanto, não “decolam”.

Silva (2000, p. 40) complementa, alegando que, mesmo havendo necessidade de um padrão mínimo de recursos de forma a possibilitar o trabalho, o uso deles varia conforme quem

os utiliza. Esse uso, assim como sua eficácia, está completamente ligado ao significado que os agentes envolvidos atribuem à ação que deve ser realizada.

Assim, a partir das observações realizadas, fica claro que as equipes escolares em questão não se deixam abater pelas estruturas insuficientes das Unidades Escolares. Ao contrário disso, extrapolam ações criativas na busca pela superação dos desafios.

Desenvolvendo os profissionais da Unidade Escolar

Não se pode esquecer que a docência é uma profissão do conhecimento. Assim, trabalha no compromisso da transformação de tal conhecimento em aprendizagens relevantes para os estudantes. Para que esse compromisso se renove e se aprimore, é preciso que os professores se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar suas competências pessoais e profissionais. Com isso, para se “[...] dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos que fazer um esforço redobrado para continuar a aprender” (MARCELO, 2009, p. 8).

Nesse contexto, ressalta-se o trabalho incansável que deve haver na busca da profissionalização docente, em todos os sentidos. Somente com equipes mais preparadas será possível combater as grandes dificuldades dos alunos, rumo ao seu pleno desenvolvimento. É preciso considerar que a eficácia da ação pedagógica depende consideravelmente da capacidade dos professores para desenvolver respostas e intervenções diferenciadas, diante da heterogeneidade dos alunos. Quanto a esse aspecto, Thurler (2001, p. 170) destaca: “[...] a necessidade de levar, para dentro do estabelecimento escolar, uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, os problemas abertos e as necessidades de formação”.

Nas escolas estudadas, o processo formativo apresenta características distintas. Na Escola A não se observou um programa de formação para os professores e demais profissionais, nos moldes apontados pela literatura específica. O que havia era um quadro docente comprometido com a tarefa educativa, que experimentava novas formas de trabalhar. Esforçavam-se para ser bons professores, para realizar um trabalho competente em sala de aula, um trabalho que tivesse, como consequência, o reconhecimento dos alunos. Um investimento maior e mais sistemático no processo de desenvolvimento profissional poderia contribuir para o aprimoramento do trabalho e para um comprometimento ainda maior com a escola.

Na Escola B prioriza-se e valoriza-se de forma significativa a formação de todos os funcionários, independentemente dos cargos ou funções que ocupam. A partir da observação realizada in loco, pode-se afirmar que o processo de crescimento profissional da equipe está intimamente ligado a essa cultura formativa presente na Unidade Escolar por meio de mecanismos institucionais da rede de ensino.

Segundo Marcelo (2009, p. 10), o desenvolvimento profissional pode ser entendido “[...] como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local

de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”. Assim, é possível considerar que a escola é um campo privilegiado de desenvolvimento profissional contínuo.

Nessa perspectiva, o processo formativo deve compreender as necessidades do coletivo, mas também considerar as necessidades individuais dos professores no trabalho investigativo da prática docente. Com isso, volta-se ao debate a respeito da autonomia concedida à escola e da autonomia construída. Há de se conceder, por meio de políticas públicas, esse espaço de atuação para a formação em serviço em todas as unidades escolares, sejam elas públicas ou privadas, para que efetivamente sejam construídas práticas de sucesso de forma mais generalizada.

O debate continua...

Apresentados todos os cinco fatores, amplia-se o foco de análise das referidas unidades escolares. Mas, seriam esses os fatores que contribuiriam efetivamente para o alcance de tal sucesso na escola?

Cabe ressaltar que, conforme Canário (1996), aquilo que pode explicar as condições de sucesso não são as variáveis tomadas isoladamente, mas sim a configuração que esses fatores assumem em cada estabelecimento de ensino. Tal fato permite considerar cada escola como uma totalidade singular. Barroso (1996) observa que não é possível elencar um conjunto de fatores de eficácia sem relacioná-los com a história da escola, de seu contexto, das pessoas que passam por ela e, principalmente, que tais fatores não servem de referência para todas as escolas, como uma receita de sucesso.

A compreensão do sucesso implica, assim, uma nova forma de olhar a escola, buscando compreender como essa realidade se constrói no dia a dia, nas relações e experiências diversas. Como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 11-12):

[...] a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento. [...] É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas.

A atividade de ensinar e aprender que envolve professores e alunos é situada, ou seja, ocorre em uma instituição com modelos e regras escolares que estruturam e organizam tal atividade. Compreender o sucesso escolar implica, então, considerar essa dinâmica relacional que ao mesmo tempo constitui e é constituída pelas ações dos sujeitos que interagem no espaço escolar.

Na compreensão desse processo relacional, a perspectiva teórica da análise institucional proposta por Lourau (1993, p. 11) oferece contribuições importantes. Ao destacar o caráter dinâmico e polissêmico da noção de instituição, o autor afirma que “[...] instituição não é uma coisa observável, mas uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história, ou tempo”. Segundo o autor, a instituição não é uma coisa concreta, que possa ser descrita, mas um modelo teórico que permite compreender o que se passa numa escola ou numa classe, uma rede de relações que envolve a dupla dimensão do instituído, ou seja, a ordem estabelecida, as normas já presentes que delimitam as ações dos atores no espaço escolar, e do instituinte, dada pela ação de sujeitos, grupos e acontecimentos que ao mesmo tempo negam e transformam a ordem instituída.

A análise dos elementos que constituem o sucesso escolar, no presente estudo, evidencia a inter-relação entre essas dimensões, permitindo entender cada escola como instituição singular. Os dados indicam que a dimensão estruturante, estabelecida pelas condições e normas do sistema de ensino, não é determinante para os resultados escolares. Nessa estrutura existem espaços de atuação, movimentos instituintes constituídos pelas ações e interações dos sujeitos, que, agindo nos limites institucionais, produzem na sua atividade cotidiana a escola concreta, traduzida nos relatos de seus participantes. No caso em análise, instituições capazes de mobilizar os esforços de todos para garantir a aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes acesso ao conhecimento necessário para que participem dos benefícios do desenvolvimento social.

Considerações importantes

Os dados aqui discutidos permitem entender o sucesso da escola como uma construção que envolve a interação de fatores relacionados a condições internas e externas à escola que se influenciam mutuamente. No plano interno, as ações de elementos dos diversos segmentos da escola — equipe gestora, professores, funcionários, alunos, comunidade — que se articulam em torno de objetivos comuns, propostos inicialmente pela equipe de direção, vão sendo assumidos, com maior ou menor grau de adesão, pelos professores e alunos. O alcance desses objetivos traçados coletivamente vincula-se a condições externas que são configuradas de forma distinta em cada rede ou sistema de ensino.

Os resultados do estudo mostram que os sujeitos escolares atribuem diferentes significados às propostas pedagógicas da escola. Essa diversidade de interpretações tem relação com maior ou menor participação nos processos decisórios. Guardam relação também com as concepções sobre o papel da escola e do professor, as relações pessoais, as posições que ocupam na instituição e as condições do trabalho docente. Como observa Gatti (2003, p. 197), esse é um processo complexo, ao mesmo tempo social e intersubjetivo: “[...] a cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as

quais ou em contraposição às quais as pessoas agem”.

Ou seja, é nas relações intersubjetivas entre atores que têm diferentes ideias e perspectivas que as propostas escolares vão sendo construídas, permitindo a emergência dos significados partilhados que orientam e dão significado às ações dos sujeitos na instituição escolar.

De forma geral, nas escolas analisadas, percebe-se que a ênfase no ensino-aprendizagem é um dos elementos de maior influência para o alcance do sucesso. No entanto, é impossível considerar esse elemento isolado dos demais. A análise das condições do sucesso escolar procura captar essa dinâmica, na qual os diferentes fatores que constituem o cotidiano escolar vão se articulando na construção de uma escola de sucesso.

A análise dos dados permite uma reflexão sobre a conquista do sucesso escolar como um processo dinâmico, em permanente construção, bem como sobre a dificuldade em mantê-lo em uma escola pública ou mesmo particular. Canário (1996) destaca, neste sentido, que a instituição escolar apresenta-se como um espaço dinâmico, construído, por um lado, na rede de relações entre os condicionantes do sistema, e, por outro lado, nos comportamentos estratégicos dos atores que partilham esse espaço, num movimento que vai assumindo configurações singulares em cada escola.

As conclusões dos trabalhos realizados indicam que o sucesso escolar não é dado ou que, uma vez alcançado, se mantenha ao longo do tempo; precisa ser conquistado, construído e cultivado permanentemente. É um processo em construção, sempre inacabado.

É importante ressaltar que as mudanças não podem ser impostas de cima para baixo; devem brotar do chão da escola, e isso só se faz possível se a equipe escolar estabelecer uma verdadeira união, refletida no clima organizacional, em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Os estudos etnográficos e a reconstrução do saber didático. **Revista Ande**, São Paulo, Cortez, n. 19, p.17-21, ano 12, 1993.

BAFINI, C. R. A. da S. **Evidências do sucesso escolar em uma unidade regular de ensino no Estado de São Paulo**. 2016, 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Taubaté – UNITAU, São Paulo.

BARROSO, J. (org). **O estudo da escola**. Portugal: Porto, 1996

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João. (org). **O estudo da escola**. Portugal: Porto, 1996, p. 121-149.

CHEVALLARD, Y. **Mediations et individuation didactiques**. Interactions Didactiques: le contrat didactique: diferentes approches. Universités de Genève et de Neuchâtel, nº 8, mars, 1988.

CREEMERS, B. La base de conocimientos de eficacia escolar. In: REYNOLDS, D. et al. **Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza**. Madrid, Aula XXI/Santillana, 1996, p.51-70.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

HOPKINS, D. e LAGERWEIJ, N. La base de conocimientos de mejora de la escuela. In: REYNOLDS, D. et al. **Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza**. Madrid, Aula XXI/Santillana, 1996, p.71-101.

LIMA, E. S. **O diretor e as avaliações praticadas na Escola**. 2011, 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UnB, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

LOURAU, R. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro: 1993.

LUDKE, M. **Avaliando uma escola de 1º grau**. In: São Paulo, F.D.E., Série Idéias, no. 8, 1990, p.94-105.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista Ciências da Educação**, 2009, n. 8, p. 7-22. Disponível em: <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>> Acesso em: 9 fev. 2016, 19:12:10.

MELLO, G. N. de. **Escolas eficazes: um tema revisitado**. IPEA, Brasília, julho-agosto 1993a, versão revista, mimeo.

_____. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo, Cortez, 1993b.

NOVÓIA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1995.

RIBEIRO, M. T. de M. **A difícil tarefa de manter uma escola de sucesso**. 2001, 246 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

SILVA, J. M. da. Políticas Públicas e Cotidiano Escolar: mudanças que acontecem e perduram. In: SILVA, J. M. da (org). **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

THURLER, M. G. **A Eficácia das Escolas Não se Mede**: Ela se Constrói, Negocia-se, Pratica-se e se Vive. Suíça: Universidades de Genebra e de Fribourg, 1998.

_____. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. (Tradução: Jeni Wolff).

OS AUTORES

Acácio Alves de Oliveira, graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Guaratinguetá (1994) e em Filosofia pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena (SP) (1991). Realizou Extensão Universitária em Gestão da Rede Pública, na USP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Supervisão do Ensino e Gestão Escolar. Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: acacioliveira@ig.com.br

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, graduada em Economia e Pedagogia pela Universidade de Taubaté, com mestrado e doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Coordenadora Pedagógica do Depto de Pedagogia, na Universidade de Taubaté e integrante do corpo docente do Mestrado Profissional em Educação na mesma instituição. Trabalha com a formação de professores em redes públicas. Participante do PIBID como Coordenadora de Gestão. Integra o Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUCSP. Possui publicações em livros e periódicos, na área de formação de professores. ana.calil@unitau.com.br

Andreia Dias Pires Ferreira, Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Paraíba. Diretora da Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de São José dos Campos. E-mail: deia.pires@hotmail.com

Célia Gomez Sardinha da Silva, Mestre em Educação, pela Universidade de Taubaté, possui graduação em História pela Universidade do Vale do Paraíba (1984) e em Pedagogia pela Faculdade de Educação Thereza Porto Marques, com habilitação para Supervisão Escolar pela Universidade Nove de Julho. Possui formação técnica como atendente de biblioteca, pelo Centro de Educação Tecnológica Paula Souza. Professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos, desde 1982. Atualmente, é orientadora de ensino responsável pela revisão de textos, no setor de Publicações Técnicas da Secretaria de Educação de São José dos Campos. Dedica-se à área de literatura infantil, como contadora de histórias e escritora. E-mail: cgsds@uol.com.br

Carla Rizzi Antunes da Silva Bafni é diretora da Escola SESI de Jacareí e professora representante do Grupo Weducation junto ao Programa das Escolas Associadas à UNESCO (PEA-UNESCO). Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté, é autora de trabalhos sobre sucesso escolar, qualidade da educação, qualidade de ensino e eficácia escolar, entre outros. Email: carizzi1@hotmail.com

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon é professora assistente doutora do De-

partamento de Economia, Contabilidade e Administração e do programa de Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional, da Universidade de Taubaté (UNITAU – SP). Doutora em Psicologia Social pela Universidade de Toulouse II, França, com pós-doutorado em Educação pela UNICAMP. É autora do livro *L'Étude des représentations sociales de la recherche chez les docteurs en sciences exactes* (Presses Universitaires du Septentrion, 2000). Organizou as coletâneas *Estudos Interdisciplinares em Ciências Sociais* (Cabral, 2005), *Gestão e Comportamento Humano nas Organizações* (Brasport, 2007), *Gestão de Organizações Públicas e Privadas* (Brasport, 2007), *Gestão Integrada de Organizações* (Brasport, 2008) e *Estudos Interdisciplinares na Docência Superior no Pará* (Alves, 2008). É autora de vários trabalhos nas áreas de comportamento organizacional e de psicologia social. E-mail: edna.chamon@gmail.com

Glória Souza de Almeida, Mestre em Educação na Universidade de Taubaté. Pós – graduada em Ensino da arte pela Faculdade de Música Santa Cecília. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos. Licenciada em Educação Artística e Bacharel em Desenho Industrial pela Faculdade de Belas artes de São Paulo. Docente na Escola de Artes Maestro Fêgo Camargo da Prefeitura Municipal de Taubaté. E-mail: sa.brazil@hotmail.com

Joara Aparecida Ribeiro Schran Gil, Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Graduada em Letras (Português/Literatura) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas/PR. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Pindamonhanga. E-mail: aparecidajosgil@hotmail.com

Joseane Amancio Pinto, graduada em Pedagogia e Normal Superior pela UNIVAP Universidade do Vale do Paraíba e Artes Visuais pela FAMOSP Faculdade Mozarteum de São Paulo. Pós-graduada em Administração e Planejamento da Educação pela UNIVAP Universidade do Vale do Paraíba e Psicopedagogia pela UNICID Universidade Cidade de São Paulo e Mestre em Educação pela UNITAU Universidade de Taubaté. Orientadora de Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de São José dos Campos – SP. Professora de Arte na Rede Estadual de ensino. Professora no curso de Pós-Graduação da Faculdade INESP. joseane.amancio@hotmail.com

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, Mestre em Educação do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano e Educação da UNITAU, linha de pesquisa Inclusão e Diversidade, Especialista em Educação Inclusiva e Gestão Escolar, Bacharel em Direito, atua como Gestora Escolar na cidade de Taubaté-SP. Membro do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência desde 2007, o qual presidiu no período 2012-2016. Autora de trabalhos na área de Formação de Professores para Educação Inclusiva, Educação Especial e Diversidade. E-mail: lucianam11@hotmail.com

Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá, estágio de Pós-doutorado no Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC/CCHS), Madri, Espanha (2010). Doutora em Educação (Psicologia da Educação) (2004) e Mestre em Educação (Psicologia da Educação) (1999) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Serviço Social pela Universidade de Taubaté (1974). Como assistente social, atuou nas áreas da assistência social, educação e saúde. Como docente, foi professora e chefe do Departamento de Serviço Social e, atualmente, é coordenadora adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado Profissional em Educação) e docente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Como coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Desenvolvimento Humano, Envelhecimento e Gênero, desenvolve pesquisas sobre envelhecimento (desenvolvimento) vital e profissional na perspectiva de gênero. E-mail doradavilla@gmail.com

María Teresa de Moura Ribeiro é professora assistente doutora da Universidade de Taubaté. Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é autora de trabalhos sobre escola pública, formação de professores, educação continuada, desenvolvimento da criança, metodologia do ensino da Matemática, entre outros. Atualmente é Coordenadora Institucional do PIBID/Capes na Universidade de Taubaté. Email: mte-rib@hotmail.com

Mariana Aranha de Souza, Mestre e Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher. Professora Doutora Colaboradora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais e do Programa de Mestrado em Educação. Assessora Pedagógica da Educação a Distância da Universidade de Taubaté. Pesquisadora do GEPI (Grupos de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade) da PUC/SP. E-mail: profa.maaranha@gmail.com

Neusa Banhara Ambrosetti, é graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1967); possui mestrado em Educação-Currículo (1989) e doutorado em Psicologia da Educação (1996) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Fez pós-doutorado no Programa de Psicologia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté. É membro do Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUCSP. Foi coordenadora de inúmeros projetos de formação desenvolvidos pela Universidade de Taubaté, em parceria com sistemas públicos de ensino. É autora de publicações em livros e periódicos, na

área de formação de professores. E-mail: nbambrosetti@uol.com.br

Roseli Albino dos Santos, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). É professora de Fundamentos da Educação Especial do curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté, onde se graduou, e integra o Programa de Mestrado Profissional em Educação. Autora de trabalhos na área de Inclusão Escolar, Educação especial e formação de professores para educação inclusiva. E-mail: roselialbino@uol.com.br

Suelene Regina Donola Mendonça, Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Possui Mestrado em Educação: Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002), Graduação em Pedagogia com Habilitação em Deficiência da Áudio Comunicação pela Universidade de Taubaté (1981). Participa do corpo docente do Departamento de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Autora de trabalhos na área da Educação Inclusiva, Educação especial, notadamente na área da surdez e formação de professores. E-mail: profa.suelene@gmail.com

Vanessa Godoy Lopes da Silva, Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté, tem Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Paulista (2010) e graduação com Licenciatura Plena em Letras com habilitação de Língua Inglesa pelo Sistema COC de Educação. É especialista em Alfabetização pelo Instituto Superior de Educação da América Latina (2012) e pós-graduada Lato Sensu em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Itajubá. Fez curso de extensão em Mediadores de Leitura na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Concluiu o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2012), além de participar de vários outros cursos e oficinas na área da educação. Estagiou em escolas da rede pública e particular de ensino infantil, fundamental e médio. Atualmente é servidora pública efetiva, concursada como professora de ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Jacareí-SP e cursa E-mail: vanessag.lobes@hotmail.com

Suzana Lopes Salgado Ribeiro cursou o bacharelado, a licenciatura, o mestrado e o doutorado em História na Universidade de São Paulo. Professora da UNITAU na graduação e nos programas de Mestrado em Desenvolvimento Humano e Mestrado Profissional em Educação, além de coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Realiza seu Pós-doutoramento no Centro Simão Mathias de História da Ciência, CESIMA - PUC-SP e é pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral USP e do Grupo de Estudos em Novas Narrativas, GENN - USP. É Diretora da Fala Escrita, empresa de pesquisa e documentação histórica, na qual realiza trabalhos com pesquisa e organização de acervos institucionais junto à equipe de

trabalho que coordena. Lecionou na Universidade Agostinho Neto, em Luanda - Angola (2005) e realizou estágio de pesquisa Oral no History Research Office da Universidade de Columbia, em Nova York - EUA (2006). Entre suas principais obras estão: “Guia prático de História Oral” (2011), “Vozes da marcha pela terra” (indicado para o prêmio Jabuti em 1998), “Vozes da Terra - história de vida dos assentados rurais de São Paulo” (2005) e “Produção do conhecimento histórico” (2009/2010), além de artigos em livros e periódicos. Desenvolveu materiais de apoio acadêmico e ministrou cursos para a Universidade Aberta do Brasil – UAB, e também para a Editora Oxford. E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br



edUNITAU
EDITORA DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-9561-074-3



9 788595 610743