

ISSN 1519-3993

**Revista
de**

FEED
Educação
PUC-Campinas

n.28 - Jan./Jun. 2010

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas

Editora

Heloísa Helena Oliveira de Azevedo

Editora Adjunta

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Editora Assistente

Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Conselho Editorial - Nacional

Adriana Varani (UFsCAR)
Alex Degan (PUC-Campinas)
Ana Waleska Mendonça (PUC-RJ)
Cleiton de Oliveira (Unimep)
Danilo Enrico Martuscelli (PUC-Campinas)
Denise Helena Lombardo Ferreira (PUC-Campinas)
Fernanda Furtado Camargo (PUC-Campinas)
Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz Mendes (PUC-Campinas)
Ida Carneiro Martins (Unimep)
Itamar Mendes da Silva (UFES)
Jairo de Araújo Lopes (PUC-Campinas)
Maria Eugênia Castanho (PUC-Campinas)
Newton César Balzan (PUC-Campinas)
Vera Lúcia de Carvalho Machado (PUC-Campinas)
Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Dulce Maria Pompêo de Camargo (Unicamp)
Graziela Giusti Pachane (UFTM)
Ivone Cacília D'Ávila Gallo (PUC-Campinas)
José Carlos Araújo (UFU)
José Donizeti Souza (PUC-Campinas)
José Luis Sanfelice (Unicamp)
Kátia Regina Moreno Caiado (UnicampNICAMP)
Luzia Siqueira Vasconcelos (PUC-Campinas)
Maria Angélica Pinto Nunes Pizane (UFsCAR)
Maria Guiomar Carneiro Tomazello (Unimep)
Maria Isabel da Cunha (Unisinos)
Menga Lüdke (PUC-RJ)
Mirian Faury (PUC-Campinas)
Olinda Maria Nogueira (Unicamp)
Patrícia Vieira Tropa (UFU)
Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
Samuel Mendonça (PUC-Campinas)
Valdemar Sguissardi (Unimep)
Vera Candau (PUC-RJ)
Vera Lúcia de Carvalho Machado (PUC-Campinas)

Conselho Editorial Internacional

Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa)
Bernard Charlot (Universidade Paris 8)
Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires)
José Félix Ângulo Rasco (Universidade de Cádiz, Espanha)

Agradecimentos aos bolsistas do PPG

Helaine Cristina Ferreira Lima
Juliana Daros Carneiro
Lajara Janaina Lopes Corrêa
Regilson Maciel Borges

Colaborações

Os manuscritos devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme as "Instruções aos Autores" publicadas no final de cada fascículo.

Assinaturas

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme a "Ficha de Assinantes", publicadas no final de cada fascículo.

Anual: - Pessoa Física: R\$30,00
- Institucional: R\$50,00

Correspondência

Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo:

Rod. Dom Pedro I, km 136
Sala 8 - Prédio da antiga Reitoria
Parque das Universidades - 13086-900
Campinas - SP - Brasil
Fone: 55 (19) 3343-7401
E-mail: <sbj.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br>

Indexação

Latindex, Qualis: B3.

Capa

Cláudia Lúcia Trevisan

Normalização

Maria Cecília Abramides Testa
Samanta Capeletto

Editoração Eletrônica

Toque Final

Impressão

Gráfica Editora Modelo Ltda.

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

n.28 jan./jun. 2010

Semestral

Resumo em Português e Inglês

ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas

Permuta:

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI
Rod. D. Pedro I, km 136 - Pq. das Universidades
13086-900 Campinas - SP
Fone/Fax: (19) 3343-7640
E-mail: <sbj-spdi@puc-campinas.edu.br>

Endereço para correspondência:
Núcleo de Editoração SBI
Revista de Educação PUC-Campinas
Rod. D. Pedro I, km 136
Prédio da antiga Reitoria, Sala 8 - Parque das Universidades
Campinas - SP - 13086-900
Fone: (19) 3343-7401 - Fax: (19) 3343-7271
E-mail: sbj.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br

Editorial	5
------------------------	----------

ARTIGOS / ARTICLES

Desafios na formação docente: a articulação entre ensino e pesquisa <i>Challenges in the teacher education: the relation between teaching and research</i> Ivanilda Higa, Odisséa Boaventura de Oliveira	9
Intervenção pedagógica: a contribuição dos estudos de gênero à formação docente <i>Pedagogical intervention: the contribution the studies of gender to the teaching formation</i> Fabiane Freire França, Geiva Carolina Calsa	21
Modelo cultural de formação docente: a revista de educação (1921-1923) <i>Cultural model of teaching formation: the journal of education (1921-1923)</i> Leila Maria Inoue	33
Constructing sovereign selves in special education <i>Construindo seres autossuficientes pela educação especial</i> Michael Surbaugh	45
Educação física escolar: reflexões e perspectivas em relação à inclusão do aluno com deficiência <i>Pertaining to school physical education: reflections and perspectives in relation to the inclusion of the pupil with deficiency</i> Juliana Buosi de Almeida, Márcia da Silva Cristina Rodrigues Coffani	55
O construtivismo no programa de formação de professores alfabetizadores: significados, estratégias pedagógicas e objetivos político-econômicos <i>The constructivism in the literacy teacher formation program: meanings, pedagogic strategies and political-economical objectives</i> Géssica Priscila Ramos	69
Professoras em formação: dimensões do estágio supervisionado <i>Teachers in training: dimensions of supervised probation</i> Maria Marcia Sigris Malavasi, Luana Costa Almeida, Laura Noemi Chaluh	79

Interdisciplinaridade e formação na contemporaneidade: rupturas e possibilidades <i>Interdisciplinarity and formation in contemporaneity: ruptures and possibilities</i> Valderice Cecília Limberger Rippel	91
Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores <i>Education focused on school, personal and professional development of teachers</i> Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, Guilherme do Val Toledo Prado	101
La posición social de los docentes: una aproximación a partir del estudio de los docentes de la ciudad de Buenos Aires <i>The social position of teachers: an approach based on a study on teachers in the city of Buenos Aires</i> Ricardo Martín Donaire	113
RESENHAS / REVIEWS	
Avaliação educacional: caminhando pela contramão Regilson Borges Maciel	131
A pedagogia no Brasil: história e teoria Aline Aparecida Akamine, Jaqueline Cristina Massucato, Talita Carneiro Gader Safa	135
Instruções aos Autores / <i>Instructions to the Authors</i>	139

EDITORIAL

A *Revista de Educação PUC-Campinas* é um periódico da área da educação que vem ganhando reconhecimento no meio acadêmico, desde a sua criação em 1996, por ter contado sempre com equipes editoriais comprometidas com a qualidade do material aqui veiculado, além do apoio científico e técnico que recebe do corpo docente e de funcionários da PUC-Campinas.

A edição do número 28 constitui-se em mais um momento significativo na história deste periódico, quando organizado por uma nova equipe editorial, que o assume reconhecendo os esforços empreendidos pelas que a antecederam e consciente dos desafios do trabalho a ser continuado.

O tema desta edição, *Formação de Professores: reflexões e perspectivas*, tem se configurado como de grande relevância em estudos e pesquisas na área da educação nas últimas décadas, dentro e fora do país, o que motivou a comissão editorial a escolhê-lo como eixo articulador dos artigos a serem apresentados neste número.

A presente edição reúne artigos que expressam diferentes focos e abordagens teóricas sobre a formação de professores. Apresenta um conjunto de produções, cujos autores tratam da referida temática a partir de diferentes lugares e perspectivas, estimulando o debate acadêmico sobre o tema, o qual é sempre recorrente e muito polêmico no cenário educacional brasileiro.

A seção de *Artigos* está composta por discussões que voltam-se para diferentes aspectos da formação de professores. Iniciamos esta seção com o artigo de Ivanilda Higa e Odisséa Boaventura de Oliveira, intitulado *Desafios na formação docente: a articulação entre ensino e pesquisa*, o qual analisa relatórios escritos por alunos das licenciaturas em Física e Ciências Biológicas em dois projetos na graduação que buscam articular ensino e pesquisa. Através da Análise de Discurso, em especial a de efeitos de sentidos, interpretaram-se as principais manifestações expressas que são: valorização da coletividade, novas perspectivas e ruptura.

O segundo artigo desta edição, *Intervenção pedagógica: a contribuição dos estudos de gênero à formação docente*, de Fabiane Freire França e Geiva Carolina Calsa, trata do conceito de gênero, tomando como fonte de dados as verbalizações dos professores e das professoras de alunos e alunas de 5ª e 6ª séries antes, durante e depois do processo de intervenção pedagógica, buscando elaborar com os/as docentes propostas didático-pedagógicas para o ensino do conceito de gênero e questionando-as num contexto permeado por relações de poder no que se refere ao gênero social.

Na sequência, é analisada a formação de professores da antiga Escola Normal de Piracicaba/SP no período de 1921 a 1923. O artigo intitulado *Modelo cultural de formação docente: a Revista de Educação (1921-1923)*, resultado da pesquisa realizada por Leila Maria Inoue, objetivou compreender por meio da análise do ciclo de vida, da materialidade e do conteúdo do periódico como os professores estavam sendo formados nesse período. A autora verificou que a *Revista de Educação* funcionava como estratégia editorial, como suporte material das práticas escolares e como dispositivo de normatização pedagógica que tinha por objetivo formar o professor primário com a divulgação das idéias educacionais propostas pela *Reforma Sampaio Dória* e que as temáticas e o conjunto de saberes abordados pelos artigos formavam um modelo cultural de formação docente que era divulgado pela *Revista de Educação*.

Os dois artigos seguintes abordam a Educação Especial também no contexto da formação de professores. No artigo de Michael Surbaugh é explorada a história filosófica da educação especial como uma força constitutiva na formação dos estudantes de educação especial. O artigo, intitulado *Construindo seres auto-suficientes pela educação especial*, foca a realidade Americana, mas a análise das concepções de autonomia tem relevância para a Educação Especial no mundo Ocidental. Este trabalho propõe um retorno às raízes construtivistas da educação especial para expandir a apreciação e a valorização das conexões éticas e estéticas que sustentam uma vida plena.

A Educação Especial na formação de professores de educação física é discutida no artigo de Juliana Buosi de Almeida e Márcia C. R. da S. Coffani, intitulado *Educação Física Escolar: reflexões e perspectivas em relação à inclusão do aluno com deficiência*. As autoras investigaram o processo de inclusão dos alunos com deficiência física, nas aulas de Educação Física, da rede de ensino de Araputanga (MT). A pesquisa objetivou promover o repensar de práticas e princípios pedagógicos no campo da Educação Física Adaptada, visando colaborar com a formação de professores, para atuação na escola e demais espaços sociais, com o ensino e aprendizagem do movimento corporal às pessoas com necessidades especiais. Segundo as autoras, é o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência física”, preferencialmente na rede regular de ensino, que pode possibilitar, embora não garantir, a participação em aulas de Educação Física.

A formação de professores de educação física é discutida no artigo de Juliana Buosi de Almeida e Márcia C. R. da S. Coffani, intitulado *Educação Física Escolar: reflexões e perspectivas em relação à inclusão do aluno com deficiência*. As autoras investigaram o processo de inclusão dos alunos com deficiência física, nas aulas de Educação Física, da rede de ensino de Araputanga (MT). A pesquisa objetivou promover o repensar de práticas e princípios pedagógicos no campo da Educação Física Adaptada, visando colaborar com a formação de professores para o processo de ensino e aprendizagem do movimento corporal junto a pessoas com necessidades especiais, atuantes na escola e demais espaços sociais. Segundo as autoras, é o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência física”, preferencialmente na rede regular de ensino, que pode possibilitar, embora não garantir, a participação destes em aulas de Educação Física.

A alfabetização é outro aspecto relevante na formação de professores, o qual é tratado por Géssica Priscila Ramos em seu artigo *O “construtivismo” no PROFA: significados, estratégias pedagógicas e objetivos político-econômicos*. Neste trabalho, a autora discute os significados, as estratégias pedagógicas e os objetivos político-econômicos, que embasam a defesa oficial do “construtivismo” na política educacional brasileira, pós 1995, tendo como foco o PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores -, criado pelo MEC, em 2000. Na análise crítica que faz, ao final, a autora constata que o “construtivismo” é veiculado no PROFA como um novo e superior modelo educacional, adequado para sociedade atual; identifica variadas estratégias utilizadas no PROFA para convencer o professor-cursista a assumi-lo em sua prática pedagógica e, por fim, argumenta que a concepção “construtivista” defendida oficialmente, por sua natureza pedagógica flexível, mostra-se coerente com o princípio da racionalização de verbas públicas presente na Reforma do Estado brasileiro, dos anos 90, ao possibilitar minimizar mecanismos custosos como reprovação, evasão e fracasso escolar.

Na formação de professores em geral é imprescindível a articulação teórico-prática, a qual é buscada, também, no espaço escolar. O artigo de Maria Marcia Sigris Malavasi, Luana Costa Almeida e Laura Noemi Chaluh, intitulado *Professoras em formação: dimensões do estágio supervisionado*, discute e problematiza uma proposta para a disciplina “Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, descrevendo a organização e a metodologia utilizadas, analisando sua contribuição para a formação das futuras professoras no curso de Pedagogia de uma universidade pública, implicando no desenvolvimento de um projeto de gestão na escola. A abordagem acerca da gestão escolar, embora muitas vezes negligenciada como espaço dialogal nas disciplinas de estágio, é entendida pelas autoras

como uma prática essencial de ser focalizada nestes contextos, a fim de garantir aos estudantes uma experiência reflexiva para essa dimensão da atuação do profissional egresso do curso de Pedagogia.

A organização do trabalho pedagógico é outro aspecto que tem sido abordado com frequência nas discussões sobre formação de professores, especialmente quando se busca a dinamização deste e sua articulação com as diferentes disciplinas do curso. No artigo intitulado *Interdisciplinaridade e formação na contemporaneidade: rupturas e possibilidades*, de Valderice Cecília Limberger Rippel, a interdisciplinaridade é debatida como escopo central das atividades docentes, gestada pela forma de organização do trabalho pedagógico, apontando os componentes comuns entre diversas disciplinas num curso de graduação. A autora constata a relevância de uma sólida formação para os docentes que lhes permita ler o mundo capitalista e suas contradições, para atribuir sentido ao exercício de sua profissão, tendo em vista o trabalho coletivo como exigência imperativa da interdisciplinaridade que impõem ensinar e extrair em todas as atividades o máximo de possibilidades visando à formação de profissionais éticos e competentes.

Fazendo uma análise mais ampla e para além na realidade brasileira da formação de professores, o artigo de Ricardo Martín Donaire, intitulado *La posición social de los docentes: una aproximación a partir del estudio de los docentes de la ciudad de Buenos Aires*, teve como objetivo principal identificar se a atual posição social dos docentes, na estrutura social da Argentina, pode ser atribuída ao resultado do desenvolvimento de um processo de proletarização da profissão. O autor procede analisando tanto as concepções teóricas sobre esse tipo de processo, especialmente no que se refere a trabalhadores intelectuais em geral e docentes em particular, como as investigações sobre as condições de vida e trabalho dos docentes na Argentina, contrastando-as com a análise de dados sobre docentes da cidade de Buenos Aires.

Ao final desta edição, na seção *Resenhas*, são apresentadas duas obras de reconhecida importância no meio educacional. A primeira delas, intitulada *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão*, de autoria de Luis Carlos Freitas, Mara Regina Lemes de Sordi, Maria Márcia Sigrist Malavasi e Helena Costa Lopes Freitas é analisada por Regilson Maciel Borges. O autor da resenha destaca que a obra analisada postula três níveis de avaliação (*da Aprendizagem, Institucional e de Redes de Ensino*) integrados entre si e ressalta a emergência de se pensar uma nova forma de avaliação educacional, *menos dicotômica e mais construtiva*, para além da predominante, marcada pela classificação e reprovações, que faz com que muitos alunos percam o interesse pela escola e, conseqüentemente, a abandonem.

A Pedagogia no Brasil: história e teoria, de autoria de Dermeval Saviani, é a segunda obra resenhada. A análise é feita por Aline Aparecida Akamine, Jaqueline Cristina Massucato e Talita Carneiro Gader Safa, apresentando um resgate histórico da constituição da Pedagogia refletindo sobre sua vinculação às concepções e práticas educativas, articulando a história com as perspectivas teóricas da pedagogia, assim como com a educação de forma mais ampla. A obra instiga, também, a necessidade de valorização social da profissão docente, que traz um estigma desde os seus primórdios. Nessa perspectiva, a pedagogia enquanto ciência da educação e de abordagem histórico-crítica dá subsídios para uma formação de pedagogos que integre a teoria e a prática dialeticamente, em que a prática social é ponto de partida e de chegada, mediada pela filosofia e pela teoria da educação.

Os artigos publicados neste número revelam a diversidade de abordagens e opções teóricas e metodológicas que envolvem os debates sobre a formação de professores. Esperamos, assim, que as discussões aqui travadas sejam profícuas para os estudos e reflexões de nossos leitores.

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
Editora

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: A ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA

CHALLENGES IN THE TEACHER EDUCATION: THE RELATION BETWEEN TEACHING AND RESEARCH

Ivanilda HIGA¹
Odisséa Boaventura de OLIVEIRA¹

RESUMO

Analisa-se o papel formativo desempenhado pela participação dos alunos das licenciaturas em física e ciências biológicas em projetos que buscam articular ensino e pesquisa. Tomam-se como objeto de análise os relatórios escritos no término da participação em dois projetos durante a graduação. Buscaram-se as contribuições apontadas nos textos e, a partir de algumas noções da Análise do Discurso, em especial a de efeitos de sentidos, interpretaram-se as principais manifestações: valorização da coletividade, novas perspectivas e ruptura.

Palavras-chave: Ensino. Formação de professores. Pesquisa.

ABSTRACT

It is analyzed the formative role played by the participation of the future teachers of Physics and Biological Sciences,

¹ Professoras, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Departamento de Teoria e Prática de Ensino. R. General Carneiro, 460, 2º andar, 80060-150, Curitiba, PR, Brasil. Correspondência para/Correpondece to: I. HIGA. E-mail: <ivanilda@ufpr.br>.

Artigos

in projects that articulate teaching and research in teaching. It is analyzed reports written by the students in the end of their participation in two projects in the graduation. The contributions pointed in the texts were analyzed, and using some notions of the Analysis of Speech, in special that of effects of senses, were interpreted the main expressed manifestations, that are: increase in value of the collectivity, new perspectives and rupture.

Keywords: Teaching. Teacher education. Research.

INTRODUÇÃO

Um dos desafios que se tem colocado para a formação de professores é a articulação entre ensino e pesquisa na busca da promoção da autonomia desses profissionais, em uma postura que alia criticidade, reflexão, criatividade, curiosidade, confronto de diferentes pontos de vista e procura de explicações, problematizando, enfim, as situações com as quais essa população se defronta no cotidiano escolar.

Segundo Lüdke (2001), sem o acesso à formação e à prática da pesquisa, um futuro professor teria menos recursos para questionar devidamente sua prática e o contexto social no qual ela se insere, dificultando, desse modo, o desenvolvimento de uma profissionalidade autônoma e responsável.

Na busca pela articulação entre ensino e pesquisa na formação docente, percebe-se que há diferentes formas de contato e de envolvimento dos estudantes das licenciaturas com pesquisas, seja no papel de um consumidor crítico das investigações produzidas no campo educacional, seja como participante nos projetos de pesquisa (Santos, 2001).

Em nosso caso, defendemos, da mesma forma que Soares (1993, citado por Santos, 2001), que a importância da inserção da pesquisa na formação dos professores não está restrita a dar-lhes acesso ao conhecimento produzido, mas a oferecer-lhes a vivência da pesquisa, permitindo-lhes apreender e aprender os processos de produção de conhecimento. Assim, assumimos, conforme aponta Lüdke (2001), a situação do licenciando "fazer pesquisa", colocando a ênfase, portanto,

[...] no desenvolvimento de uma *atitude investigativa (sic)* por parte do professor, detectando problemas, procurando, na literatura educacional, na troca de experiência com os colegas e na utilização de diferentes recursos, soluções para encontrar formas de responder aos desafios da prática, independentemente de se atribuir ou não o rótulo de *pesquisa* a esse tipo de atividade (Santos, 2001, p.24).

Envolvidos nesse desafio, temos buscado inserir os licenciandos de ciências físicas e biológicas em projetos de ensino e investigação, e apresentamos, neste trabalho, uma análise das contribuições desse tipo de atividade na formação desses docentes.

Temos percebido diferenças na formação do aluno que participa desses projetos - principalmente mudanças de postura quanto à busca de alternativas na elaboração de atividades didáticas-, e o repensar da própria atividade docente naqueles que já atuavam como professores. Isso tem refletido também no interesse pela continuidade de sua formação em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Nesse sentido, buscamos apontar o papel formativo desempenhado pela participação dos alunos das licenciaturas em projetos de ensino e investigação, procurando levantar e discutir elementos que possam ser incorporados como atividade formal na formação docente nos currículos das licenciaturas. Galiuzzi e Moraes (2002) defendem a educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de formação inicial de professores.

O envolvimento constante em pesquisa ajuda na construção de competências docentes, capazes de propiciar as condições de intervenção crítica e criativa na realidade. Com isto entende-se ser possível a emergência de professores autônomos, capazes de determinarem eles mesmos o direcionamento de seu trabalho docente (Galiazzi; Moraes, 2002, p.249).

Partimos da análise dos relatórios escritos pelos licenciandos no término do período de sua participação nos projetos, explorando, principalmente, as contribuições que essa participação lhes ofereceu, segundo suas próprias palavras.

A opção por utilizar como referencial teórico algumas noções da Análise do Discurso (AD) se deve ao fato de estarmos compartilhando da ideia de Silva (2006) de que a maioria das pesquisas em educação em ciências trabalha com material empírico de natureza simbólica, portanto realiza um trabalho de leitura, ou melhor, interpreta leituras. Em nosso caso, interpretaremos as leituras que os alunos das licenciaturas fizeram da sua participação nos projetos, ou melhor, como eles interpretaram os projetos. E como para a AD *“ler é construir um dispositivo teórico”* (Silva, 2006, p.351), iremos interpretar os efeitos de sentido produzidos por essa participação.

Apoiados nesse referencial, acredita-se que as manifestações nos textos escritos dos sentidos relativos à participação nos projetos nos permitirão explicitar algumas marcas que visam traçar identificações do licenciando com determinados discursos e as implicações no processo de formação de futuros professores.

O DISCURSO, O SUJEITO E OS EFEITOS DE SENTIDOS

Diferenciaremos texto de discurso, já que o *corpus* desta análise são fragmentos extraídos de relatórios. Para a AD, o texto, considerado a

unidade de análise, é constituído de enunciados, e interessa nele como o sujeito se significa em relação ao mundo, ou seja, como se realiza a discursividade que o constitui, as várias posições que ele pode ocupar e que derivam de diversas formações discursivas que podem ser de diferentes naturezas: de confronto, de sustentação, de exclusão, de neutralidade etc. (Orlandi, 2000). O texto é, portanto, heterogêneo quanto às posições do sujeito e quanto à natureza das linguagens (científica, literária, descritiva, narrativa etc.), contudo se apresenta como uma unidade constituída por certa dominância discursiva.

O discurso é um processo que não se fecha, sempre se relaciona com outros discursos: os anteriores que o sustentam e os futuros. Ele não pode ser confundido nem com a evidência dos dados empíricos, nem com o texto (Orlandi, 1996). Não é um conjunto de textos: é uma dispersão deles. O discurso universitário, por exemplo, constitui-se pelos seguintes textos, como cita Orlandi (2003, p.70), “de professores, de alunos, de funcionários, de administradores, textos burocráticos, científicos, pedagógicos etc.”. O discurso está de algum modo vinculado ao lugar institucional, uma vez que o sujeito é individualizado nas e pelas instituições (primeiramente a família, depois a igreja, a escola etc.) que ideologicamente o interpelam, determinando-lhe lugares (como o de filho, de cristão, de aluno etc.) de onde ele se expressa. São lugares demarcados por representações imaginárias constituídas pelo que já foi dito e ouvido.

O sujeito discursivo na AD, portanto, é pensado como posição, determinada pelas imagens projetadas em seu discurso e assentadas nas relações sociais e nas relações de poder. Essa posição determina as relações de força no discurso. Já o sentido do discurso é determinado pelas posições inscritas em uma formação discursiva, que é entendida como o lugar da identificação do sujeito e da constituição do sentido, pois quando ele se identifica com outros sujeitos, adquire sua identidade.

Assim, o sujeito sempre que diz algo, isto é, que se coloca no lugar do locutor, ele o faz

marcado por determinadas posições que assume ainda que não conscientemente e que podem variar conforme as imagens que ele projeta para seu interlocutor e para o objeto do discurso.

Compreender o sujeito como ideologicamente constituído nos auxilia a pensar numa outra maneira de olhar para os sujeitos desta pesquisa como responsáveis por seus dizeres, mas ao mesmo tempo determinados por discursos que constituem suas memórias.

O CONTEXTO, OS SUJEITOS E OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Serão analisados relatórios escritos pelos alunos licenciandos que participaram de dois projetos institucionais durante a graduação. Um deles, denominado "*As pesquisas em ensino e a formação do licenciando: enfoque em ciências físicas e biológicas*", faz parte de um programa institucional da universidade, denominado Licenciador, e é mantido pela Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, que recebe projetos nas diferentes licenciaturas e tem anualmente ofertado bolsas para estudantes.

O outro projeto, vinculado às ações de extensão da universidade, institucionalmente registrado junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, é intitulado "*Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas*" e envolve diferentes ações relacionadas ao ensino-aprendizagem e formação de professores em Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, nos diversos níveis de ensino (séries iniciais, fundamental e médio).

Em atuação conjunta, professores, orientadores e futuros professores de ciências físicas e biológicas desenvolvem suas atividades. A participação dos estudantes nessas atividades tem um caráter extracurricular e voluntário, ainda que seja remunerada com bolsas em alguns casos.

Desde seu início, fluando entre três a cinco bolsistas, os projetos vêm sendo

desenvolvidos sempre com o mesmo método: os licenciandos participantes leem artigos de pesquisa na área de ensino de ciências, discutem, elaboram propostas de ensino e investigação voltadas ao ensino fundamental e médio, levam-nas para a sala de aula, analisam resultados à luz dos referenciais adotados, reescrevem suas propostas, apresentam suas reflexões e resultados em eventos internos e externos à universidade, gerando diversos artigos, publicados nos anais desses eventos. Essa fase de participação em eventos é um rico momento de aprendizagem dos licenciandos, que precisam se empenhar em sistematizar em um artigo sua proposta de ensino e investigação, submetendo-o à avaliação externa, apresentando e discutindo com os pares da área de pesquisadores em educação e ensino de ciências.

Um ponto importante a ser ressaltado acerca da natureza dos projetos é que ambos envolvem o ensino e a investigação no ensino de ciências. Assim, todo o trabalho desenvolvido pelos licenciandos - a elaboração da proposta de ensino, seu desenvolvimento na escola e análise das problemáticas de estudo - é sempre subsidiado por um referencial teórico. Nesse processo, tanto as práticas desenvolvidas quanto o próprio referencial teórico que as subsidia são revistos e ressignificados pelos estudantes.

Em cerca de 9 anos, aproximadamente 32 licenciandos participaram dos projetos. Cerca de 75% deles faziam licenciatura em física e 25%, licenciatura em ciências biológicas. Apenas um era do curso de pedagogia. Do total de alunos, cerca de 40% já atuavam na época como professores de física ou ciências em escolas da educação básica.

Relatórios foram produzidos pelos participantes do projeto e se constituem uma das fontes empíricas da pesquisa. Nos anos iniciais do projeto até 2005, os relatórios eram produzidos de forma livre, sem direcionamento, e os alunos discorriam num texto único sobre as contribuições do projeto em sua formação. Nos últimos anos, foi definido um modelo de relatório pelas agências financiadoras das bolsas, com

questões abertas que solicitam: as *atividades desenvolvidas no projeto*; os resultados alcançados referentes ao aspecto acadêmico e profissional; a relação ensino-pesquisa-extensão; a mudança observada na comunidade-alvo; e a aplicação do projeto à realidade².

Optamos por não discriminar se os textos dos relatórios foram escritos de forma livre ou se foram respostas às perguntas propostas pelos órgãos financiadores. Apresentamos, a seguir, os resultados da análise desses relatórios.

CONTRIBUIÇÕES APONTADAS NOS RELATÓRIOS

Algumas falas dos licenciandos estão mais relacionadas à sua vivência como pesquisador, outras mais ao papel de professor assumido e na maior parte do relatório à posição de aluno licenciando optou-se por não separar as falas, mas por enunciá-las. Foram percebidos diversos sentidos, e três deles serão aqui explorados: sentido de valorização da coletividade, sentido de novas perspectivas e sentido de ruptura.

Destacam-se em negrito trechos dos textos dos licenciandos que nos levaram a inserir o excerto dentro do sentido expresso.

a) Sentido de valorização da coletividade

São encontradas nos textos muitas referências sobre as reuniões realizadas nos projetos, apontando deslizamentos de sentidos que causam diferentes efeitos na contribuição da coletividade para a formação dos licenciandos.

Há referências à importância que o trabalho coletivo teve dentro da própria equipe, ou seja, à metodologia de desenvolvimento dos projetos, ressaltando sua importância no crescimento **pessoal**:

[...] acredito que tudo o que fizemos e aprendemos durante todo esse ano foi e vai ser muito útil para nossa vida. O trabalho coletivo também foi importante porque nos faz crescer como seres humanos. Para nós bolsistas, os projetos desenvolvidos nos trazem muito mais conhecimentos e experiência que o próprio curso de graduação [...] (Júlia - Física, 2000)³.

Participar deste projeto do Programa Licenciar contribuiu tanto para o meu desenvolvimento pessoal quanto para o profissional. O envolvimento com pessoas que valorizaram e incentivaram meu trabalho, assim como a amizade que surgiu durante todo esse tempo, contribuiu muito para meu crescimento pessoal. Trabalhar em grupo é sempre um grande desafio (Jade - Física, 2005).

Os fragmentos acima apresentam diferenças na forma de enunciação. No primeiro, o locutor enuncia em nome dos bolsistas (“nossa vida”, “nos faz crescer”, “nos trazem”), apontando-os, inclusive, dentro de uma perspectiva ética “como seres humanos”; no segundo, há uma individualização da licencianda (“meu crescimento”, “meu trabalho”) mais direcionada a mostrar onde e como ocorreu seu crescimento. Há que se considerar que Júlia pode estar enunciando em nome de um locutor coletivo, genericamente, sem se comprometer com as afirmações, diferente de Jade que se autorreferencia. Tais posicionamentos possivelmente estejam relacionados à inserção que cada uma delas conseguiu em relação ao grupo, pois para Jade esse tipo de trabalho é sempre um grande desafio, conforme suas palavras.

Há aqueles que ressaltam o crescimento **profissional** que o trabalho coletivo permitiu e sua importância para a obtenção de bons “resultados”, ou de viabilidade em termos pedagógicos, como se pode observar nos exemplos seguintes:

² (<http://www.proec.ufpr.br/extensao/downloads.htm>. Acesso em 5 de julho de 2007).

³ Resguardando a identidade dos sujeitos, os nomes são fictícios e identificados pelo curso de origem e ano de participação no projeto.

O projeto ao ser desenvolvido pelo grupo de forma coletiva foi de grande importância para o desenvolvimento do projeto, pois quando há realmente participação do grupo em todo processo de estudo, formulação, desenvolvimento do projeto, reuniões e nas discussões, percebemos melhores resultados (Silvana - Física, 2000).

Este projeto contribuiu de forma significativa para minha formação como futuro docente. A possibilidade de relacionamento com diversas pessoas trabalhando ferramentas de ensino diferentes e interagindo com suas propostas possibilita um crescimento no conhecimento e empregabilidade destas propostas (Jader - Física, 2000).

*A participação no projeto [...] foi fundamental para a minha formação como professor, pesquisador e para rever e aprimorar a minha prática docente. [...] Sem dúvida, **a troca de ideias e experiências entre os componentes do grupo foi essencial para o meu crescimento, tanto como professor, como pesquisador** [...] (Aldo - Física, 2005).*

*Academicamente, o avanço foi enorme [...] Os encontros quinzenais foram de extrema importância para que eu pudesse levar o projeto adiante [...] **Quanto ao lado profissional, pude desenvolver melhor o espírito de equipe**, item fundamental nos dias de hoje para qualquer trabalho (Marco - Biologia, 2006).*

O lado profissional está relacionado ao lugar de professor ou pesquisador e às tarefas desenvolvidas: estudar, planejar, trocar ideias. Há também um destaque implícito em todas as falas: a vivência de uma experiência que foi concretizada, a integração dos participantes.

No primeiro fragmento, Silvana afirma que quando ocorre participação efetiva do grupo no processo de planejamento e execução obtêm-se melhores resultados, o que é reforçado pela expressão (nós) “percebemos”. Parece que a

licencianda está denunciando que em outras experiências que vivenciou não houve essa prática da coletividade, uma vez que usa a expressão “quando há realmente participação”, como se dissesse: “muitas vezes se fala em trabalho em grupo, mas nem sempre ele ocorre, pois alguns planejam e outros executam”. Há que se ressaltar que se trata de uma aluna que, naquele momento, já atuava como professora na rede pública de ensino e que provavelmente estava apontando esse distanciamento na escola, onde, em muitos casos, o professor tem pouco espaço tanto para o trabalho em grupo quanto para planejar coletivamente, ou mesmo no curso de graduação, no qual os trabalhos em grupo nem sempre são desenvolvidos coletivamente.

A maioria das falas valoriza a troca de conhecimentos entre os participantes, e o fragmento que apresentamos abaixo faz referência à necessidade de sua ampliação. Vale lembrar que se trata de uma licencianda que na ocasião também já atuava como professora na rede pública, e a falta a que se refere pode ser a mesma que foi apontada por Silvana: o projeto possibilitou realizar aquilo que na escola não é realizado. Para Lúcia, entretanto, havia necessidade de mais encontros:

Analisando o trabalho do grupo como um todo, penso que deveríamos ter tido mais encontros (reuniões) para discussão dos nossos trabalhos, pois nos momentos que tivemos juntos, surgia uma riqueza muito grande de ideias devido ao conhecimento que cada um trazia da sua experiência e principalmente das suas leituras, assim como posteriormente já do andamento do trabalho em sala de aula (Lucia - Física, 1999).

Há aqueles que, por meio do trabalho coletivo, percebem sua importância como metodologia do trabalho pedagógico na escola, ressaltando a **integração**:

Após a participação no projeto, foi possível ampliar a concepção de interdisciplinaridade, uma vez que foram trabalhados

conteúdos de física e de biologia numa mesma proposta de ensino (Carla - Física, 2006).

E mais importante o convívio com pessoas de outro curso permitiu que descobrissemos algo em comum, a interdisciplinaridade tão defendida pelos PCN (Ricardo - Biologia, 2000).

*Considero importante o trabalho realizado por nós bolsistas para o nosso futuro profissional, pois com a participação do projeto tivemos oportunidade além de **nos inserir na comunidade escolar desenvolvendo e aplicando o projeto juntamente com os professores de outras áreas do conhecimento**, participar de eventos científicos os quais nos auxiliaram na formação acadêmica* (Silvana - Física, 2000).

*Particularmente, contribuiu para conhecer um pouco mais sobre as pesquisas feitas na área de ensino de física e biologia; para demonstrar a possibilidade de trabalhar em sala de aula de uma forma não convencional, **com maior participação dos alunos e professores de diferentes disciplinas*** (Carina - Biologia, 2006).

Percebe-se, nessas falas, a manifestação de vivências e práticas de integração entre disciplinas - no caso, biologia e física - que não são comuns no curso de licenciatura, perceptível nas seguintes expressões: “contribuiu para demonstrar a possibilidade”, “foi possível ampliar a concepção”, “tivemos a oportunidade”, “o convívio com pessoas de outro curso permitiu”. Fica evidente que não se teriam concretizado tais experiências em situações normais no curso. Enquanto uma licencianda valoriza a integração entre os conhecimentos das áreas (no primeiro trecho acima citado), os demais referem-se à integração entre sujeitos (professores e alunos licenciandos). Enquanto Ricardo ressalta a integração com colegas de outros cursos, e Silvana destaca a interação na comunidade escolar com os professores, na fala de Carina ocorre remissão aos licenciandos (alunos) e aos professores da escola.

Nesse sentido, há também uma referência ao coletivo, que envolve em atividades conjuntas a **instituição e seus atores**, os alunos:

[...] Mas não só o contato com os companheiros de trabalho foi importante. O contato com a escola, com os alunos, me fez perceber o quanto precisamos uns dos outros e, como professora, o quanto essa profissão só tem sentido e pode trazer satisfação com a existência dos estudantes e sua realidade. Além do lado pessoal, toda a pesquisa, elaboração, realização das atividades do projeto contribuíram muito profissionalmente (Jade - Física, 2005).

É interessante o fato de essa licencianda apontar para além da integração, indicando um vínculo necessário entre professor e alunos, perceptível na expressão “precisamos uns dos outros”. Finalmente, há a referência de uma aluna que, pelo fato de estar inserida pela em um local acadêmico, o Laboratório de Ensino Aprendizagem, foi levada a incluir-se num grupo maior, integrando-se à comunidade de pesquisadores.

*Ao desenvolver este trabalho pude perceber a grande importância deste dentro de minha formação acadêmica, participando das atividades do laboratório de ensino aprendizagem, **considero-me como uma colaboradora junto a outras pessoas, que buscam solucionar ou diminuir as dificuldades por que passa o ensino de ciências e matemática, especialmente da física no país**. Este projeto além de aumentar meu interesse na licenciatura fez com que eu me preocupasse com a formação do professor, não só no ensino médio, como do fundamental e com a minha própria formação* (Silvana - Física, 1998).

A fala de Silvana dá indícios de que a participação no projeto possibilitou uma mudança em sua forma de se ver no coletivo; ela se incluiu como colaboradora no grupo que busca melho-

rias no ensino, mas sua preocupação ultrapassa os muros da escola, seu interesse atinge a formação do professor na universidade. Silvana assume a posição de pesquisador. Cabe dizer que ela ingressou no mestrado na área da educação alguns anos depois.

Pudemos perceber o sentido da coletividade e os efeitos na formação do futuro professor em diferentes dimensões: para o crescimento pessoal e profissional, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, para troca de ideias e experiências, para aprender a trabalhar em equipe, para a construção de trabalhos interdisciplinares, para integração de conhecimentos, pessoas e instituições, para a concretização de metodologias.

Vejam os seguintes relatos que predominaram nos relatórios: o sentido de novas perspectivas.

b) Sentido de novas perspectivas

O contato com a atividade de pesquisa foi um aspecto que abriu caminhos para novos rumos na vida dos licenciandos, ou seja, transformar-se em pesquisador, como apontado nas seguintes falas:

*Aprender a fazer pesquisas em ensino, escrever artigos, participar de eventos na área de ensino de ciências contribuiu com o lado pesquisadora. Tudo o que foi vivenciado durante este projeto pesou na **decisão em seguir na área da pesquisa** e o conseqüente aprovação no Mestrado em Ensino de Ciências (IF-USP) e no Mestrado em Educação (UFPR) (Jade - Física, 2005).*

*Devido a essa experiência, aos estudos realizados e as frequentes discussões sobre o ensino de física, **consegui ser admitida no mestrado em educação, na UFPR** (Ada - Física, 2005).*

*Posicionar-me em relação às pesquisas realizadas na universidade e **escolher o rumo de futura pós-graduação** são frutos desse projeto (Ari - Física, 2006).*

A participação no projeto contribuiu para que esses licenciandos decidissem por um curso de pós-graduação na área de educação, observando-se assim a contribuição em termos de definição de carreira profissional. Para outros, proporcionou **experiência na área da pesquisa**, como expressam os excertos a seguir:

*Propiciou-me uma ótima **oportunidade de iniciação à pesquisa em Educação** e mostrou-me o quanto é gratificante poder planejar um trabalho e poder aplicá-lo observando diretamente os resultados na comunidade alvo (Aldo - Física, 2005).*

*Uma coisa que acho que foi muito enriquecedora foi que pude **vivenciar algumas situações de pesquisa**, seja ela bibliográfica ou na própria aplicação na sala de aula o que pode ampliar muito os horizontes a respeito do que o professor deve ser: um professor pesquisador (Nelma - Física, 2006).*

Ambos os fragmentos destacam a “aplicação” na sala de aula, o que denota a efetivação de um trabalho planejado. Nelma aponta certo entendimento do que representa ser um professor-pesquisador, ressaltando a importância de ter vivenciado o “fazer pesquisa”. Talvez essa seja a grande diferença que esses projetos proporcionam aos licenciandos. Diferente do que ocorre nas disciplinas do curso, fala-se de pesquisa, de suas contribuições, mas pouco se oferece em termos de implementação. Já Aldo, que tinha experiências como professor, identifica a vivência da pesquisa no planejamento de ações e na possibilidade de observação dos resultados desse trabalho junto aos alunos. Ao escrever “observando diretamente”, ele quer dizer que pesquisa é possível na atividade docente.

Finalmente, passamos a discutir as manifestações expressas acerca do sentido de ruptura.

c) Sentido de ruptura

Denominamos de ruptura os efeitos de mudança no pensamento, nas ações, ou nas

concepções dos licenciandos. Também aqui percebemos deslizamentos de sentido, que se manifestam em diferentes dimensões.

Há aqueles, por exemplo, que relatam uma ruptura da forma de compreender os **sujeitos** do processo ensino-aprendizagem, dos **papéis** atribuídos a tais sujeitos:

*[...] quero dizer que essa experiência foi muito importante para a minha formação e os **conflitos gerados entre as ideias que eu tinha até então sobre o ensino de física e essa nova proposta fizeram com que, de certa forma, eu mudasse a forma de encarar o papel do aluno e do professor no processo de aquisição do conhecimento** (Ivan - Física, 1999).*

A partir do desenvolvimento do projeto e com a participação dos eventos que o mesmo nos proporcionou, percebemos uma mudança em nossa conduta como profissionais da educação, como acadêmicas e principalmente como formadoras de cidadãos. Considero importante o trabalho realizado por nós bolsistas para o nosso futuro profissional (Silvana - Física, 2000).

Quanto aos casos acima, é importante lembrar que os sujeitos, embora ainda estudantes da licenciatura, enunciam da posição de professores que já eram nessa época. A passagem pelo projeto parece ter propiciado aos professores uma nova forma de olhar e um novo significado ao seu papel de professor.

O licenciando Ivan menciona que a participação no projeto gerou conflitos em suas ideias; ainda que ele não tenha explicitado, acreditamos que o fato de ter trabalhado com resolução de problemas na sala de aula o fez rever suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem. Provavelmente Silvana esteja na mesma situação: uma mudança na conduta tanto do ser-professor - que ela denomina de profissional de educação - quanto do ser-aluno - denominado por acadêmico -, cuja função é formar cidadãos. No entanto, ela enuncia em nome do grupo, afirmando que perceberam essa

mudança. Vale dizer que o uso do 'nós' nesse caso se refere a um enunciador coletivo cuja perspectiva é a do conjunto de pessoas no qual Silvana se insere, o que, segundo Orlandi *et al.* (1989), pode significar uma indeterminação do locutor. É diferente da fala de Ivan, na qual o locutor se mostra, se expõe ("minha formação", "ideias que eu tinha", "eu mudasse"), que é iniciada, inclusive, por "quero dizer".

É possível observar que a ruptura também é associada a uma nova forma de olhar o próprio **processo ensino e/ou aprendizagem**. Nas transcrições seguintes, enquanto Lucia refere-se a um novo olhar sobre o ensino, Nelma passa a associar a pesquisa no processo do ensinar e aprender:

*Creio que este projeto "As pesquisas em ensino e a formação do licenciando: enfoque em física e ciências biológicas" **realmente teve um papel muito importante e totalmente inovador na minha forma de conceber a maneira de ensinar**, penso que todos os alunos que se formarão em licenciatura independente de qual curso deveriam realmente passar por uma experiência deste tipo, pois é só a partir daí, creio eu que se consegue começar a formar uma metodologia de ensino razoavelmente boa. [...] Analisando pelo lado profissional e pessoal, fiquei maravilhada pela quantidade de coisas que aprendi e **só agora percebo que algumas coisas poderia ter feito diferente e ter um aproveitamento bem maior por parte dos alunos** (Lucia - Física, 1999).*

*A partir da participação no projeto e durante esta a participação em alguns eventos **pude perceber que o ensino, e principalmente o aprendizado, está intimamente ligado à pesquisa**, pois se aprende muito mais a luz de pesquisas e através da pesquisa (Nelma - Física, 2006).*

Novamente as falas apontam para mudança no processo ensino-aprendizagem, no entanto há diferenças entre as percepções das

licenciandas. Lucia se direciona mais para o ato de ensinar, designando, portanto, ao professor a responsabilidade por essa função, uma vez que no final desse fragmento comenta que poderia ter desenvolvido ações diferentes das realizadas para que os alunos tivessem um melhor aproveitamento. Já Nelma articula seu discurso em torno da pesquisa, destacando-a, o que a nosso ver ameniza o papel de responsabilidade atribuído ao professor.

Na época em que participaram do projeto, Lúcia era estudante de licenciatura e também professora de física no ensino médio, e Nelma também já tinha tido algumas experiências como professora; portanto o projeto pode ter alterado mais as crenças da segunda licencianda que ainda era iniciante na profissão docente.

Finalmente, pôde-se perceber também um sentido de ruptura em relação aos conteúdos de ensino. O aluno Ari (já com alguma experiência como professor de física) passa a perceber diferenças epistemológicas em conteúdos de ensino, e Marta (ainda aluna de licenciatura, mas já com razoável experiência como professora de física) passa a perceber a possibilidade do ensino dos conteúdos de Astronomia nas séries iniciais.

A pesquisa bibliográfica redirecionou meu trabalho como professor de maneira muito curiosa, passei a discernir diferenças epistemológicas em conteúdos aplicados em sala de aula o que me levou a uma postura mais crítica no trabalho e conseqüentemente na academia (Ari - Física, 2006).

A participação neste projeto de extensão foi muito importante para a minha formação profissional, pois além do suporte técnico adquirido mostrou-me ser possível o ensino de astronomia nas séries iniciais. Isto acontece porque este projeto nos obrigou uma pesquisa intensa visando à busca de materiais e textos interessantes para nosso crescimento técnico e, ao mesmo tempo, fossem experiências possíveis de serem realizadas em salas de aula bem como textos interessantes aos alunos (Marta - Física, 2000).

Ambos os licenciandos apontam suas mudanças a partir da pesquisa bibliográfica. Enquanto o primeiro demonstra uma reflexão aprofundada sobre os conteúdos abordados e, conseqüentemente, passa a analisar não somente seu trabalho como docente, mas seu curso de graduação, o segundo fragmento aponta para a descoberta de possibilidades de ensino até então não concebidas como plausíveis. Como afirma a licencianda Marta, a participação no projeto de extensão proporcionou-lhe um crescimento técnico de implementação de práticas; já para Ari, um crescimento epistemológico, de reflexão sobre as origens e as finalidades dos conhecimentos.

É importante perceber que dos seis extratos acima colocados, quatro se referem a sujeitos que, embora ainda na graduação, já atuavam em escolas do ensino médio como professores, e dois extratos referem-se a sujeitos com alguma experiência como docentes. A participação no projeto os levou a uma nova forma de conceber sujeitos, processos e conteúdos de ensino.

OS SENTIDOS DESTA ANÁLISE

A análise apresentada procurou mostrar como os licenciandos significaram suas participações nos projetos de ensino e pesquisa coordenados pelas autoras deste texto. Apon-tamos aqui alguns efeitos produzidos sobre o sentido de coletividade, de novas perspectivas e de ruptura na formação do futuro professor, ou seja, contribuições oferecidas devido à realização do trabalho em grupo, da vivência da pesquisa e mudanças em suas crenças proporcionadas por essa participação.

Em relação ao sentido de coletividade manifestado, vale ressaltar que as atuais pesquisas em educação apresentam diversos trabalhos de reflexão sobre os papéis da escola e do professor, muitos desses cunhados sobre o conceito de professor reflexivo de Schön. Entretanto, numa discussão acerca desse conceito, Liston e Zeichner (Contreras, 1997)

criticam a reflexão pretendida por Schön, apontando que tal reflexão tem caráter individual, não conseguindo, dessa forma, alterar as situações em sala de aula. Para Zeichner (1992), a prática reflexiva, como prática social, só pode ser realizada no coletivo, no qual os professores possam se estimular mutuamente por meio da troca de experiências, de discussão teórica, de reflexões conjuntas, e também do estabelecimento de laços afetivos que conduzam a uma interação embasada em respeito e segurança.

Ainda em relação à coletividade, os resultados aqui explicitados mostram que os sentidos foram manifestados em diferentes dimensões: pessoal, profissional e de integração entre sujeitos, disciplinas e instituições. Nesse caminho, Amorin et al. (2004) tomam a construção do trabalho em equipe como condição de produção de conhecimentos e ressaltam que

A contextualização dos novos saberes passa por uma validação pelo trabalho em equipe, o que implica seu diálogo tanto com aspectos de reestruturação individual (emocional, cognitiva) quanto dos conhecimentos escolares sobre a relação professor-aluno, a construção curricular, a avaliação, os objetivos da escola (p.104).

Por um lado, as condições objetivas das escolas não incentivam, pelo contrário, muitas vezes dificultam, essa ação na coletividade, e, por outro lado, muitos modelos de formação docente também não contemplam essa dimensão.

As novas perspectivas expressas nos discursos dos licenciandos estão relacionadas à vivência da pesquisa, o que direcionou parte deles à pós-graduação. Alguns autores (Zeichner, 1998; André, 2001; Beillerot, 2001; Lüdke, 2001) alertam para a concepção de pesquisa adotada nos cursos de formação, diferenciando pesquisa acadêmica ou científica e pesquisa do professor, e apontam inclusive certa hierarquia entre elas: a primeira vigora nos meios universitários, visando à produção de

conhecimentos científicos, considerada de *status* superior devido a sua linguagem abstrata; a segunda enfoca os conhecimentos úteis à prática, é mais aplicável, por isso considerada recurso de desenvolvimento profissional, portanto inferior. Para haver maior engajamento entre as instituições e maior combinação entre os conhecimentos produzidos, os autores propõem a pesquisa colaborativa entre os professores da escola e os universitários de maneira que ambos se beneficiem.

Concordamos com os autores e acreditamos que a introdução do futuro professor na pesquisa pode contribuir para desenvolver sua criticidade, autonomia, questionamento da prática e do contexto escolar. Também é consenso na literatura da área que se deva desenvolver no professor um espírito de investigação, uma atitude vigilante e indagativa. Como diz André (2001, p.59), "é extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente". Conforme mostramos em nossa análise, foi o que aconteceu com os licenciandos aqui analisados.

Observa-se em relação à ruptura, que ela foi manifestada predominantemente por alunos que na época de sua participação nos projetos já atuavam ou tinham tido alguma experiência com a docência, o que indica que a experiência no projeto os levou a um repensar de suas próprias concepções, experiências e papel como docentes. Esse é um aspecto que denota a necessidade de articulação entre a formação inicial e continuada.

Para finalizar, destacamos que nosso objetivo tem sido propiciar ao licenciando participante nos projetos a vivência da articulação entre ensino e pesquisa. Diante da análise realizada, outras perspectivas têm surgido nessa participação nos projetos, o que nos faz concluir que estamos caminhando numa direção que deveria ser buscada pelos cursos comprometidos com a formação docente: a relação pesquisa e ensino articulada a uma formação coletiva.

REFERÊNCIAS

AMORIN, A.A.; FREITAS, D.; KINOSHITA, L.S. O trabalho em equipe como condição de produção de conhecimentos e as relações entre ensino e a pesquisa no tear da prática pedagógica: o estudo de um caso no Brasil. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v.4, n.3, p.100-112, 2004.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p.55-69.

BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p.71-90.

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

GALIAZZI, M.C.; MORAES, R. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. *Ciência e Educação*, v.8, n.2, p.237-252, 2002.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p.27-54.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. *Vozes e contrates: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS, L.L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p.11-25.

SILVA, H.C., et al. O dado empírico de linguagem na perspectiva da análise de discurso francesa: um exemplo sobre as relações discursivas entre ciências, cotidiano e leitura. *Ciência e Educação*, v.12, n.3, p.347-364, 2006.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras-ALB, 1998. p.207-236.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, n.220, p.44-49, 1992.

Recebido em 30/4/2010 e aceito para publicação em 15/6/2010.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS DE GÊNERO À FORMAÇÃO DOCENTE

PEDAGOGICAL INTERVENTION: THE CONTRIBUTION THE STUDIES OF GENDER TO THE TEACHING FORMATION

Fabiane Freire FRANÇA¹
Geiva Carolina CALSA²

RESUMO

Os professores, ao transmitirem o conhecimento científico escolar sem uma prática consciente da produção dos conceitos, podem reforçar valores hegemônicos, sobretudo quando tratam meninos e meninas de forma diferenciada do ponto de vista do gênero social. O objetivo deste artigo consiste em investigar a possibilidade de ampliação do conceito de gênero apresentado por professores por meio de entrevistas e um processo de intervenção pedagógica, isto é, discussões em grupo sobre o conceito de gênero. Tomou-se como fonte de dados as verbalizações dos professores e das professoras antes, durante e depois do processo de intervenção pedagógica. A partir dessas discussões, foi possível elaborar com os docentes propostas didático-pedagógicas para o ensino do conceito de gênero a alunos de 5ª e 6ª séries, com os quais os participantes da pesquisa atuam. Em vista disso, as categorizações apresentadas neste trabalho buscam fugir de oposições binárias ao considerarmos o contexto permeado por relações de poder no que se refere ao gênero social.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

The teachers when transmitting the pertaining to school scientific knowledge, without one practical conscientious one - of the production of the concepts -, can strengthen the hegemonic values,

¹ Professora, Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão. Av. Comendador Norberto Marcondes, 733, 87303-100, Campo Mourão, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: F. F. FRANÇA. E-mail: <fabianefreire@ibest.com.br>.

² Professora, Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Teoria e Prática. Maringá, PR, Brasil.

especially, when they deal with boys and girls differentiated form, of the point of view of the gender. A time that the objective of the present study is to investigate the possibility of magnifying of the concept of gender, presented for teachers, after pedagogical intervention, was used of these estimated theoreticians for the accomplishment of a movement of reconstruction of the gender concept. After this process, was possible to before identify to the preconceptions gifts in interviews carried through with the professors and after the process of pedagogical intervention. To leave, of these quarrels it was possible to elaborate with the professors didactic-pedagogical proposals for the education of the gender concept the pupils of 5^a and 6^a series - where the participants of the research act. In sight of this, the category carried through in this work run away to the binary oppositions, they question therefore them in the context marke for relations of being able as for the gender.

Keywords: Education. Gender. Pedagogical intervention.

INTRODUÇÃO

Na cultura brasileira, há muitas expectativas a respeito do comportamento considerado apropriado a homens e mulheres de acordo com sua posição social. Conceitos nem sempre conscientes são incorporados por meio de mecanismos e instituições sociais.

A diferença de gênero está presente nos vários contextos sociais, incluindo a instituição escolar. Os professores, ao transmitirem o conhecimento científico escolar, podem reforçar os valores hegemônicos, que acabam por repercutir na formação da identidade dos alunos, homens e mulheres, sobretudo ao tratarem meninos e meninas de forma diferenciada do ponto de vista do gênero.

O conceito de gênero tem sido discutido, atualmente, com mais frequência por várias instâncias - mídia, escola, família etc. -, pois os movimentos sociais, ocorridos na segunda metade do século XX, possibilitaram o início de pesquisas importantes nessa área. Esses estudos constataram, por meio de eventos, trabalhos, debates, palestras, dentre outros, a emergência de um processo social de desconstrução e pluralização dos gêneros no contexto social e educacional (Souza, 2000; Louro, 2007).

Pesquisas relacionadas ao gênero no âmbito escolar, como a de Souza (2000), indicam

que as representações do corpo e da identidade de professores reproduzem estereótipos de mulher, mãe e feminina. A partir dos relatos de docentes de biologia, a autora constatou a reafirmação das abordagens que “fabricam” as pessoas com embasamento no discurso médico, que legitima a função social da mulher. As comprovações da autora vão ao encontro de discussões históricas sobre a biologização e a medicalização da identidade dos gêneros.

A reportagem “Pisando no ‘sexo frágil’”, publicada na revista *Nossa História*, apresenta momentos da passagem do século XIX para o século XX nos quais as mulheres eram alvo de descrédito em suas lutas e movimentações pelo atendimento aos seus direitos garantidos legalmente. Tal descrédito era reforçado pelos discursos médicos da época. Cesare Lombroso, conceituado criminologista do século XIX, afirmava que a mulher normal teria algumas características negativas semelhantes à criança, tais como: exagerado ciúme, tendência à vingança e um senso moral deficiente. “De maneira geral, esses defeitos seriam neutralizados pela maternidade, frieza sexual e inteligência menor” (Soihet, 2004). Nessa direção, mulheres inteligentes seriam perigosas, porque se mostrariam criminosas natas.

Supõe-se que afirmações como essas ainda sejam reproduzidas e naturalizadas no mundo contemporâneo por meio de brincadeiras,

piadas e gestos cotidianos, resultado de conhecimentos absolutizados, transmitidos pelas famílias, pela mídia e pela própria instituição escolar. Em uma perspectiva oposta, uma concepção de gênero que considere a produção cultural e histórica, como aponta Louro (2007), exige reconhecer que os gêneros se “fazem” sempre com as marcas de cada cultura e de cada contexto social. A autora complementa que as práticas de linguagem produzem sujeitos “femininos” e “masculinos” por meio dessas “marcas” que são gravadas na memória dos indivíduos.

Em razão da importância político-social da discussão sobre o conceito de gênero e dos resultados de estudos contemporâneos que constataram o conceito de homem e de mulher por parte da instituição escolar, buscou-se responder às seguintes questões: Qual a compreensão de professores e professoras a respeito de gênero? Esse conceito pode ser ampliado e ou reconstruído por meio de uma formação continuada? Qual a contribuição desses estudos para a educação básica?

Para compreender o conceito de gênero como produto das relações sociais, culturais, físicas e econômicas, em um primeiro momento fez-se um resgate das formulações de Foucault (1984; 1988) acerca das relações de poder articuladas à produção de discursos e de estratégias que formulam e postulam o lugar de onde o sujeito pode e/ou deve falar. Foram enfatizadas discussões de autores da teoria pós-estruturalista (Meyer, 2003; Louro, 2007), que se utilizam de análises foucaultianas para a compreensão da produção do conceito de gênero nas práticas educacionais. Posteriormente são apresentadas algumas características da intervenção pedagógica e alguns dos resultados desse processo.

A pesquisa foi desenvolvida com doze professores - oito mulheres e quatro homens - que atuam nas 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. Para a seleção desse grupo, fez-se o convite aos docentes de 5ª e 6ª séries da escola por sugestão da equipe de coordenação escolar, uma vez que essas turmas apresentavam

maior carência de informação sobre o tema da pesquisadora: o gênero.

Caracterizamos essa análise como uma pesquisa-ação participativa por considerar a pesquisa um instrumento de “(re)construção” do conhecimento do ponto de vista ético, bem como um instrumento privilegiado para a realização de investigações sobre a escola e a prática docente por meio de problematizações.

As verbalizações dos professores foram transcritas na íntegra, registrando-se a expressão da oralidade das falas sem corrigir vícios de linguagem, deslizes gramaticais ou erros de concordância próprios da linguagem oral, com intuito de chegar mais próximo da ideia “original” de cada sujeito. Vale lembrar que as falas selecionadas para análise foram colhidas tanto nas entrevistas individuais quanto nas sessões de intervenção com o grupo.

Após a entrevista individual, foram realizadas oito sessões de intervenção pedagógica com o grupo de professores voluntários, envolvendo o conceito de gênero. Cada sessão teve duração de três horas. Após a última sessão, foi realizada uma segunda entrevista com os professores para verificar possíveis modificações na compreensão de gênero.

Cada sessão de intervenção pedagógica foi organizada conforme as seguintes etapas: levantamento de hipóteses (definição dos professores sobre o conceito de gênero de acordo com seus conhecimentos prévios), apresentação das respostas, discussão de sua pertinência ou não, e justificativa do saber e do fazer do professor diante das situações-problema apresentadas durante a intervenção.

Na sequência, demonstrou-se que, por meio da realização de intervenção pedagógica com um grupo de professores voluntários, foram utilizados esses pressupostos teóricos para a realização de um movimento de ampliação e reconstrução do conceito de gênero. Após esse processo, foi possível identificar alguns (pré)conceitos presentes nas entrevistas com os docentes e o movimento de suas verbalizações

durante e depois do processo de intervenção pedagógica. Com base nessas discussões, foi possível elaborar com o grupo propostas didático-pedagógicas para o ensino do conceito de gênero a alunos de 5ª e 6ª séries, nas quais atuam os participantes da pesquisa.

Optou-se por trabalhar com a metodologia que integrasse a abordagem qualitativa e quantitativa, pois a articulação das duas trouxe vantagens para a análise dos dados coletados. A pesquisa qualitativa propiciou análise compreensiva e interpretativa dos dados - compreensão das representações, percepções, crenças, valores, preconceitos e simbologias dos sujeitos diante das questões e situações apresentadas pela pesquisadora -, enquanto a análise quantitativa favoreceu sua confirmação estatística.

Nessa direção, buscou-se entender a realidade investigada nos diversos movimentos apresentados pelos docentes. Por meio da verificação das entrevistas, foi possível realizar a categorização dos dados coletados. Convém destacar que a construção das categorias não se limitou à análise isolada dos dados, mas fez parte do contexto do sujeito-pesquisador que as interpretou, dando-lhes um significado mesmo que provisório e aberto a novas possibilidades de interpretação. O objeto de estudo não foi considerado um dado neutro, mas esteve carregado de significados construídos no contexto das relações e ações da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisadora buscou atentar-se às manifestações apresentadas pelos sujeitos que interagiram com modos distintos de ser, agir e pensar a cada momento do processo de intervenção pedagógica.

Em vista disso, as classificações e as categorizações realizadas nesse trabalho fogem às oposições binárias, pois as questionam no contexto permeado por relações de poder. Em nenhum momento, buscou-se fixar um conceito como a norma, por isso problematizou-se a condição arbitrária no que se refere ao gênero.

A produção dos conceitos pelas relações de poder: o gênero em questão

Pensar epistemologicamente o que é gênero envolve a necessidade de problematizar

a produção dos conceitos no contexto histórico, político e cultural. Nesse sentido, o objetivo não é compreender o conceito de gênero como pronto e acabado, mas instigar as pessoas a perceberem sua produção permeada por relações de poder, interesses, conflitos, contradições e negociações.

Os conceitos compõem parte indispensável para que seja estabelecida uma determinada cultura, pois as pessoas se comportam e se constroem de acordo com as produções de significados que circulam em determinado tempo e espaço. Todavia, há momentos em que os conceitos considerados legítimos são questionados, sofrem radical contestação por alguns grupos que tomam consciência de que os discursos impostos não são "naturais". A reflexão e a análise sobre determinadas situações permitem perceber que alguns discursos acabam por justificar, entre outros aspectos, as desigualdades de gênero, de etnia, de raça, de sexualidade. Mediante essas discussões, colocam-se em circulação novas visões e possibilidades de compreender os conceitos vigentes.

De acordo com Calsa (2002), estudos sobre conceitos vêm explicitando seu caráter provisório, uma vez que se modificam a partir de diferentes contextos e são formados a partir das experiências e vivências dos sujeitos nas várias instâncias sociais. Para a autora, na instituição escolar, os conceitos variam ainda de acordo com as diferentes teorias de aprendizagem. Os conceitos são construções, ao mesmo tempo, individuais e sociais, resultado da interação do sujeito aprendente com o meio físico e social.

Tanto os seres humanos, ao produzirem explicações para sua vida, quanto as instituições sociais que organizam tais explicações, como a família, o casamento ou os papéis de homens e mulheres, assumem como naturais discursos que são construídos pelo próprio conjunto social e fruto do jogo de poder que subjaz às interações humanas. Para compreender o conceito de poder, busca-se em Foucault (1988; 1984) a análise das diversas redes de discurso, práticas e estratégias sociais.

O discurso é exemplo da complexidade do poder não centralizado em um único ponto, instituições ou instâncias sociais. O discurso que circula continuamente nas interações sociais, considerado afirmações, busca persuadir o outro, que pode vir a aceitar ou não. O conhecimento científico, nesse contexto, pode ser caracterizado como um "discurso verídico", na medida em que passa pelo aceite da comunidade acadêmica para que seja apresentado como legítimo e necessário.

Em vista disso, Foucault (1984) descreve os mecanismos de constituição das instâncias que regem o conhecimento científico. Seu interesse centra-se em identificar e explicar os domínios do saber prescritos pela psicologia, biologia e medicina.

Na perspectiva foucaultiana, a ciência é produzida de acordo com os interesses e necessidades das diferentes conjunturas históricas, políticas, culturais e econômicas. São esses elementos que definem o que pode ou não ser considerado saber científico.

Para que ocorra a aceitação pelos indivíduos do que é considerado legítimo, instituições citadas por Foucault (1984) - prisão, escola, hospital - têm a função de classificar, avaliar, recompensar ou de punir os indivíduos de acordo com normas elaboradas por e para determinado grupo social. Com esse intuito, são criados sistemas de vigilância que sustentam a produção, a distribuição e a imposição de saberes sobre os indivíduos: tanto sobre o oriental no Oriente como sobre o aluno na escola, sobre os doentes nos hospitais, os presos nas prisões, sobre homens e mulheres que devem corresponder às regras sociais de papéis masculinos e femininos.

Em perspectiva complementar, Louro (1997) destaca que a divisão do trabalho, oriunda da estrutura de produção capitalista, permitiu que fossem construídos outros grupos sociais baseados na raça, classe, etnia, sexualidade e gênero. A partir das ideias produzidas por esses novos grupos, as relações de poder - que atribuíam às autoridades decisões "inquestionáveis" sobre

o panorama social - foram questionadas, como os gestos e os sentidos que foram "produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos".

Os estudos de gênero vinculados aos movimentos sociais permitiram o questionamento político e o processo de reflexão crítica sobre a situação das mulheres nas sociedades modernas. Posteriormente, esses estudos romperam com o paradigma de apenas compreender a condição das mulheres, propondo-se a refletir sobre os processos de construção da feminilidade e da masculinidade, e suas relações com o plano da sexualidade e da representação dos corpos.

Tais estudos permitiram problematizações acerca da sexualidade e do gênero com o intuito de romper com a visão binária (dois sexos e dois gêneros) e biologistas: quem nasce mulher terá necessariamente desejos sexuais por homens e se adequará às expectativas da sociedade em relação ao gênero "feminino". São problematizadas as classificações sociais que rotulam combinações entre gênero, sexualidade e corpo, uma vez que existem identidades que não se enquadram aos padrões tradicionais dominantes, assim como nem todas as mudanças de gênero indicam mudanças no plano da sexualidade e vice-versa.

MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida com doze professores - oito mulheres e quatro homens - atuantes na 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, que aceitaram a indicação da equipe de coordenação da escola e o convite da pesquisadora. Com esse grupo, realizaram-se duas entrevistas individuais e oito sessões de intervenção pedagógica. Cada sessão teve duração de três horas e apresentou a seguinte organização: levantamento de hipóteses (definição dos professores sobre o conceito de gênero de acordo com seus conhecimentos prévios); apresentação das respostas e discussão de sua pertinência ou não, conforme

parecer do grupo; e justificativa do saber e do fazer do professor diante das situações-problema apresentadas pela pesquisadora.

Esta análise foi categorizada como uma pesquisa-ação participativa por considerar a pesquisa um instrumento de "(re)construção" do conhecimento. Essa condição tornou-se um de seus princípios norteadores, que se evidenciou na busca pela (des)instalação das certezas absolutizadas e cristalizadas dos docentes sobre gênero. Para isso, foram problematizadas as narrativas de cada participante da pesquisa por intermédio de práticas coletivas de (des)construção e (re)construção do conceito.

De acordo com Marisa Vorraber Costa (2002), no processo de pesquisa-ação participativa, conhecer não significa descobrir algo que já existe, mas sim descrevê-lo, relatá-lo e nomeá-lo por meio de uma posição temporal e espacial sempre provisória. Há a necessidade, portanto, de ouvir o posicionamento do "outro" sobre o mesmo objeto de estudo em um processo que não buscou explicitar e concluir "verdades", mas questionar "as verdades" consideradas legítimas.

O processo de intervenção pedagógica teve como objetivo criar espaços de discussão e reflexão acerca de temáticas que envolvem o conceito de gênero, bem como mostrar aos docentes diversas perspectivas sobre esse conceito. Os encontros proporcionaram comentar, ouvir e contrapor as ideias do grupo e da pesquisadora. Essa estratégia visou problematizar as concepções naturalizadas pelos docentes, sobretudo suas vivências e experiências com os estudantes e os colegas no ambiente escolar no que diz respeito ao gênero. Buscou-se vivenciar com o grupo um processo de (des)construção e (re)construção dos significados estabelecidos como "verdades" antes da intervenção pedagógica.

Optou-se, assim, pela apresentação de situações-problema referentes ao ambiente

escolar e que contrastassem com suas "verdades" sobre o tema, possibilitando aos participantes entrar em contato com outras formas de ver, perceber e sentir o conceito. Ao longo do processo de intervenção, os docentes manifestaram sensações de conflito e de negociação entre seus pré-conceitos e as novas ideias que pareciam estar estruturando. Essas manifestações sugerem a ocorrência de um repensar os conceitos sobre gênero, abrir-se para outras formas de pensar o tema e criar novas "verdades" para si, ainda que provisórias e incompletas. A seguir, procurou-se sintetizar algumas características do processo de intervenção pedagógica que implicaram em mudanças conceituais durante as entrevistas.

Destacou-se, durante as discussões em grupo, que, mediante os contextos culturais, sociais, econômicos e religiosos que cada sujeito vivencia, são tomadas decisões sobre o que cada um acha melhor para sua vida. Nesse sentido, é interessante possibilitar aos alunos que percebam os diferentes caminhos a serem seguidos e que tudo depende muito de suas escolhas. Uma das questões colocadas foi: "O que vocês acham da construção da identidade de homens e mulheres na Idade Média?" Os sujeitos, a seguir, responderam: P12(M)³ - "*Eu vejo a submissão da mulher*"; P3(H) - "*Autoritarismo religioso*"; P11(M) - "*Os casamentos não eram as mulheres que escolhiam, eram as famílias que definiam o parceiro pra casar*"; P6 - "*Fidelidade feminina e não masculina*".

Foram discutidas com os professores as contribuições sobre o processo de construção do conceito de gênero de Perrot (1995, p.22), que salienta: "[...] posto que a diferença entre os sexos é uma construção, pode-se, assim, desconstruí-la, em todos os níveis (teorias e práticas, representações e fatos materiais, palavras e coisas)". As narrativas da autora sobre o tema possibilitaram a problematização de conceitos como identidade e diferença ao questionar as interpretações fixadas sobre as

³ Os sujeitos da pesquisa foram classificados como professores (P), sendo o número uma identificação aleatória e as letras H ou M iniciais de homens ou mulheres.

relações de gênero e ressaltar os conflitos e a complexidade das relações de poder dos grupos sociais implicados nesse processo.

Nessa direção, foram apresentados alguns aspectos referentes à história das mulheres com o objetivo de possibilitar ao grupo o conhecimento de fatos importantes sobre a trajetória feminina: uma história não contada pelo discurso hegemônico. Essa estratégia não teve o intuito de traçar uma história cujo fim é o alcance de um mundo melhor, no qual as mulheres, por meio de muitas “batalhas”, alcançariam inúmeras conquistas. Buscou-se, em contrapartida, focalizar alguns aspectos referentes à trajetória das mulheres que, naquele momento, serviriam para a percepção de que toda história é narrada de acordo com as relações de poder entre grupos sociais, estabelecidas como legítima em determinado momento histórico.

Ao proceder de tal forma, acredita-se na possibilidade de criar condições para fazer os participantes compartilharem suas impressões e problematizarem os significados atribuídos ao gênero e à educação. O relato de P7(H) sugeriu questionamentos sobre a construção das identidades de gênero: “Quando você falou em *Idade Média*, a primeira coisa que vem na cabeça eram as questões das fotografias, não eram nem fotografias, eram imagens, não era esse nosso padrão hoje, né, era mais arredondado, não era [...]”.

Essas verbalizações causaram risos e tumulto por parte do restante dos sujeitos, como demonstram os comentários a seguir: P9(H) - “As roupas da época não valorizavam as curvas, eram muitas roupas, muito babadinho”; P4(M) - “As mulheres eram chamadas de ‘potranca’”; P8(M) - “A gordura era sinônimo de saúde”; P3(H) - “Meu pai falava que, se as mulheres tivessem ancas largas, seriam boas ‘parideiras’ [...]”.

Discutiu-se a afirmação de que a mulher da Idade Média era considerada perversa por natureza, a ponto de qualquer traição levá-la à

condenação, enquanto a ocorrência do mesmo fato com o homem era considerado natural. Foram suscitados comentários sobre a permanência dessa visão tantos séculos depois. Duas professoras chamaram a atenção para o fato de que a identidade da mulher não mudou tão radicalmente quanto se poderia esperar. P4(M) - “Mas, hoje não mudou muito”; P5 - “Hoje a mulher que trai é biscoite”.

Tais considerações, segundo Louro (2007), têm levado a sociedade a atribuir maior valor às características consideradas masculinas. Desde o início do século XX, a afirmação do caráter social desses aspectos tornou-se fundamental para a luta e o desenvolvimento da teoria feminista, e um indicador das possibilidades de transformação de conceitos de mulher.

Nesse processo, o conceito de gênero foi compreendido como uma construção social que identifica os sujeitos como homens ou mulheres em suas variadas formas de ser, agir e pensar, apontando, com o intuito de desconstruir os padrões hegemônicos, que ambos podem ser masculinos e femininos ao mesmo tempo. Enfatizou-se que muitos alunos continuarão chegando à sala de aula com ideias pré-estabelecidas, tais como: o pai deve ser forte, e a mãe, meiga e delicada. Qual será a sua reação perante essa situação? Como agir em sala de aula? Em meio ao silêncio e rostos atentos, prosseguiu-se: trabalhar relações sociais é mostrar que as pessoas, as culturas, as realidades são diferentes e precisam ser consideradas dentro do contexto escolar.

RESULTADOS

Após a leitura das respostas dos docentes às duas entrevistas, foi possível construir categorias que sugerem suas impressões em relação ao tema gênero. As respostas do grupo não foram consideradas como pensamento absoluto sobre o tema e sim manifestações apreendidas pela pesquisadora em um de-

terminado momento. Na primeira entrevista, conforme notas de campo da pesquisadora, as reações dos professores sugeriram diferentes graus de envolvimento com o conceito de gênero e foram tais aspectos analisados no estudo. Nesse sentido, tais reações apresentaram-se como manifestações que podem representar o pensamento do sujeito sobre o tema e, certamente, dependeram de sua interação com o assunto focalizado e com a entrevistadora, entre outros elementos envolvidos nesse tipo de atividade de pesquisa. A segunda entrevista foi realizada com o intuito de verificar se, por meio das discussões criadas durante o processo de intervenção pedagógica, ocorreu um movimento de reorganização do conceito de gênero apresentado pelos professores. As falas dos sujeitos, após a intervenção, mostraram-se diferentes em comparação às primeiras ocorrências.

As respostas à pergunta "O que é gênero para você?", constante das entrevistas, foram organizadas em três categorias conceituais (Tabela 1): contexto sociocultural; sexo feminino e masculino; e não respondeu/não explicou. Na primeira entrevista, quase todos os docentes entrevistados (84%) responderam que gênero restringe-se à diferença biológica dos sexos como opostos. Apenas uma professora (8%) - P1(M) - apontou o contexto sociocultural como um dos elementos envolvidos nessa temática; e um professor - (8%) P9(H) - disse não saber responder à questão. Na segunda entrevista, contrariamente, a categoria que mais se destacou foi a relacionada ao contexto sociocultural: 92% afirmaram que o conceito de gênero corresponde a uma construção social e pessoal envolvida pelo contexto cultural (Tabela 1). A fala de P4(M) exemplifica as respostas dadas: "*É construído socialmente, pois ele pode ser homem e gostar de outro homem, é construído socialmente, não é a característica física que determina o gênero*".

A modificação da fala dos docentes parece resultar das características das sessões de intervenção pedagógica. Uma dessas características - o movimento de (des)construção dos conceitos prévios dos docentes e abertura para outros posicionamentos sobre gênero - foi citada pelos professores como a origem das modificações ocorridas em sua forma de pensar.

A fala da professora P2(M) exemplifica essa situação:

P2(M) - (rsrs) [*Então, tá complicado, foi desconstruído né tudo aquilo que eu imaginava tá confuso e agora estou em fase de construção. Eu não aceitei bem ainda o que é, eu acho que como você já havia falado, é construído, gênero é construído pela sociedade que é o papel da mulher, o papel do homem. Então, eu to ainda assimilando essas questões ainda*].

A seguir, são explicadas, com maior detalhamento, as características de cada uma das três categorias de respostas referentes à primeira questão das entrevistas.

Categoria A: Contexto sociocultural

Na primeira entrevista, apenas a professora P1(M) (8%) considerou a construção do gênero relacionada ao contexto cultural e social dos indivíduos. "*Mulheres sofrem questão de discriminação de gênero [...]. Tudo depende do contexto de onde você está discutindo gênero*". A fala da professora parece corresponder à ideia de Soihet (2004), para quem a sociedade contemporânea divide homens e mulheres de acordo com as regiões, os costumes, os valores, a educação e a cultura. Para a autora, não é à toa que, durante décadas, criaram-se estratégias para sustentar a desigualdade entre homens e mulheres pautada, sobretudo, na biologia e na medicalização do corpo e da mente.

Tabela 1. Questão 1: Comparação entre a primeira e a segunda entrevista. Maringá (PR), 2007.

Categorizações conceituais	Entrevista 1		Entrevista 2	
	n	%	n	%
A) Contexto sociocultural	1	8	11	92
B) Sexo feminino e masculino	10	84	0	0
C) Não respondeu/não explicou	1	8	1	8
Total	12	100	12	100

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas.

Em entrevista, após o processo de intervenção pedagógica, 92% dos docentes definiram gênero como uma construção social de homens e mulheres que abarca também escolhas pessoais. A fala de P6(H) representa as considerações referentes a essa categoria: *"A sociedade reflete na constituição do gênero, mas cada pessoa tem sua maneira própria de escolher seu próprio gênero"*. Apontou-se ainda que as reflexões sobre o conceito envolvem a formação de cada indivíduo em suas práticas cotidianas: P9(H) *"o indivíduo traz na sua formação, no seu dia a dia. Isso pra mim que é o gênero"*.

Ainda assim, o professor P3(H) expressou certa dúvida, confundindo gênero com sexualidade, embora demonstre ter ultrapassado o binarismo absoluto feminino e masculino: *"Gênero pra mim hoje não é só a questão de homem e mulher, sexo masculino e feminino. Nos tempos que nós estamos vivendo hoje, gênero é mais do que isso, né, é uma orientação sexual!"*. Cabe destacar que gênero não corresponde à orientação sexual; entretanto, apesar das confusões conceituais e diferentemente da primeira entrevista, o professor mostrou abertura a novas possibilidades em relação ao conceito de gênero.

A manifestação de outros elementos - não predominantemente os biológicos - nas falas dos professores sugere o início de um movimento de reflexão e reconstrução de seus conceitos.

Categoria B: Sexo feminino e masculino

Na primeira entrevista, 84% definiram gênero restringindo-o à distinção sexual: sexo masculino e feminino. Os gêneros foram considerados construções opostas com base na diferenciação do sexo feminino e masculino. Para ilustrar essa categoria, foram transcritas em sua íntegra as respostas dos docentes:

P2(M), P3(H), P8(M) e P10(M) *"Masculino e feminino"*; P4(M) *"Um conjunto de coisas que tem as mesmas características; um grupo de mulheres que tem suas características físicas iguais"*; P5(M) *"É feminino, é masculino, onde você vai definir do ser humano, se ele é do gênero masculino ou feminino"*; P6(H) *"Eu sou biólogo né, e, na Biologia, a gente fica um pouco confuso em relação a definir o que é sexualidade, o homem, a mulher, o macho, a fêmea. De um modo geral, é a questão da divisão dos sexos mesmo"*. Louro (2000) considera, de uma posição contrária à polarização entre os sexos, a expressão de um esquema de pensamento aparentemente lógico que dificulta a criação de outras formas de pensar sobre o tema.

Como para a maioria das pessoas, para os entrevistados, a constituição de seu sujeito "feminino" e "masculino" ocorreu a partir da linguagem e das práticas sociais transmitidas em sua formação familiar, escolar e/ou religiosa. É dessa maneira que aprenderam a ser homem e mulher e é assim, como demonstram suas respostas posteriores⁴, que parecem ensinar a seus alunos.

Na segunda entrevista, nenhum sujeito referiu-se ao conceito de gênero como restrito ao sexo masculino e feminino. Notamos que o processo de intervenção pedagógica contribuiu para o repensar dos docentes sobre a construção social do conceito de gênero, que, até então, era enfatizado por um único viés: o biológico.

Categoria C: Não respondeu/ não explicou

Durante a primeira entrevista, o docente P9(H) disse: *"É"*. Não respondeu à questão e começou a ler a seguinte. Na segunda entrevista, apenas uma professora P5(M) foi classificada nessa categoria, embora com ressalva, visto que afirmou compreender que gênero é mais do que a divisão sexual: *"hoje, eu vejo como gênero aonde a gente pode tá definindo como além do*

⁴ Afirmações manifestadas nas entrevistas individuais e durante as sessões de intervenção pedagógica.

sexo". Sua fala apresentou um movimento em relação a sua resposta da primeira entrevista, mas não explicou a significação do "ir além", mesmo após solicitação durante a entrevista. Tanto P9(H) quanto P5(M) evidenciam que há ainda muito que problematizar, discutir e entender sobre o assunto, em especial no ambiente escolar, que muito influencia a formação da identidade dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o conceito em questão tenha sido gênero, a análise das entrevistas e do próprio processo de intervenção envolveu também os conceitos de corpo e sexualidade como variáveis pertinentes para a compreensão desses termos em um contexto mais amplo. O fato de promover essas discussões permitiu a visualização de uma identidade aberta a outras possibilidades de ser, agir e pensar, não restrita aos padrões determinados socialmente.

Há um grande desafio: desconstruir dogmas em relação ao gênero que geram preconceitos produzidos pelo poder da tradição de modo geral. Ao perceber o poder composto de jogos estratégicos para a produção do saber e da própria identidade de gênero, nota-se que a problemática não está em alguém saber mais sobre o outro ou no transmitir saberes, mas sim na submissão da autoridade arbitrária que se faz do uso do poder simbólico para "ditar" o que o outro deve ser. Daí a necessidade de interrogar as regras e os efeitos das práticas sociais que, ao selecionarem determinados conteúdos, pensamentos e ações como verdades universais, podem silenciar outras categorias possíveis.

A "diferença" entre masculino e feminino também tem implicações no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, se a escola reproduz as desigualdades sociais, evidentemente o mesmo ocorre com as relações de gênero. Todavia, a partir do momento em que as relações de poder são questionadas, percebe-se o papel contraditório da instituição escolar.

Se, por um lado, a escola reproduz as desigualdades sociais, culturais e de gênero, por outro lado, pode ser um ambiente que desenvolva essas questões por meio da problematização dos sujeitos sobre seus pensamentos e ações.

Louro (1997; 1999) salienta que é preciso problematizar a lógica de mercado sobre o conceito de gênero por meio de um processo desconstrutivo que suponha o questionamento da identidade dos sujeitos no que diz respeito a valores e normas. Um procedimento desconstrutivo não elimina o pensamento hierárquico construído historicamente em relação aos gêneros, entretanto busca inseri-lo nas relações de poder existentes e analisá-lo criticamente de forma a não serem reproduzidas posturas que legitimam as desigualdades de qualquer ordem entre os indivíduos.

Um diálogo necessário à escola deve abordar as subjetividades, os sentimentos, os anseios, os conflitos. Os sujeitos, sobretudo os professores, precisam perceber que nenhuma identidade é natural: ela é produzida pelas crenças, valores, costumes, hábitos, normas e regras trazidas pelas diferentes comunidades de práticas de cada sujeito.

No último encontro do processo de intervenção, os docentes apresentaram alternativas de propostas pedagógicas. As sugestões do grupo foram pertinentes por viabilizarem outras possibilidades de se trabalhar a proposta pedagógica elaborada em um processo interdisciplinar. Além disso, o grupo se deu conta, durante a apresentação, da infinidade de outras questões que podem ser abordadas e discutidas em sala de aula.

Percebe-se, nesse sentido, a necessidade de problematização dos professores sobre a construção do conceito de gênero e sexualidade. Uma formação continuada que gere discussões, explicações e debates sobre as práticas cotidianas pode ser um dos caminhos possíveis para a desconstrução dos conceitos que reproduzem preconceitos e discriminações.

Sexualidade e gênero são dimensões diferentes que integram a identidade pessoal de cada indivíduo. Elas são produzidas, afetadas pelos efeitos do poder e se transformam conforme os valores sociais vigentes em uma dada época. Em síntese, é a cultura que constrói o gênero e representa as atividades como masculinas e femininas de acordo com os interesses que circulam em determinado momento. É necessário que as pessoas tenham essa consciência, sobretudo no ambiente escolar, para que as práticas escolares contribuam de forma crítica na construção de identidade, ou seja, possibilitem aos indivíduos mais conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

- CALSA, G.C. *Intervenção psicopedagógica e problemas aritméticos no ensino fundamental*. 2002. 285f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- COSTA, M.V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, M.V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.91-115.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. *A história da sexualidade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v.1
- LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G.L. O currículo e as diferenças sexuais de gênero. In: COSTA, M.V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LOURO, G.L. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, p.59-76, 2000.
- LOURO, G.L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MEYER, D. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.F.; GOELLNER, S.V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.9-27.
- PERROT, M. *As mulheres e os silêncios da história*. São Paulo: Edusc, 2005.
- SOIHET, R. Pisando no "sexo frágil". *Nossa História*, v.1, n.3., p.35-41, 2004.
- SOUZA, N.G.S. Representações de corpo-identidade em histórias de vida. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.25, n.2, p.95-116, 2000.

Recebido em 30/4/2010 e aceito para publicação em 7/7/2010.

MODELO CULTURAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: A REVISTA DE EDUCAÇÃO (1921-1923)

CULTURAL MODEL OF TEACHING FORMATION: THE JOURNAL OF EDUCATION (1921-1923)

Leila Maria INOUE¹

RESUMO

Neste artigo, foi analisada a Revista de Educação publicada pelos professores da antiga Escola Normal de Piracicaba (SP) entre 1921 e 1923, com o objetivo de compreender, por meio da análise do ciclo de vida, da materialidade e do conteúdo do periódico, como os professores estavam sendo formados nesse período. Esta pesquisa foi realizada sob a perspectiva da História Cultural, baseada em Roger Chartier. Esse referencial toma o impresso em sua materialidade de objeto cultural, preocupando-se com as práticas que o produzem e os usos que são feitos dele. Como considerações finais, verifico que a Revista de Educação funciona como estratégia editorial, como suporte material das práticas escolares e como dispositivo de normatização pedagógica, que tinha por objetivo formar o professor primário com a divulgação das ideias educacionais propostas pela Reforma Sampaio Dória, e que as temáticas e o conjunto de saberes abordados pelos artigos formavam um modelo cultural de formação docente.

Palavras-chave: Cultura escolar. Formação de professores. Revista de educação.

ABSTRACT

In this article I analyze the Magazine of Education, published for the professors of the old Normal School of Piracicaba (SP) between 1921 and 1923, with the objective to understand by means of the analysis of the cycle of life, the materiality and the content of the periodic one as the professors were being formed in this period. This research was carried through under the perspective of Cultural History, based in Roger Chartier. This referencial takes the printed matter in its cultural object materiality if worrying about the practical ones that they produce it and the uses that are made

¹ Professora, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências. Av. Hygino Muzzi Filho, 737, 17525-900, Marília, SP, Brasil. E-mail: <leinoue@marilia.unesp.br>.

of them. As final considerações, I verify that the Magazine of Education functions as publishing strategy, as material support of the practical pertaining to school and as device of pedagogical normatização that had for objective to form the primary professor with the spreading of the educational ideas proposals for the Reformation Sampaio Dória and that thematic and the set to know boarded for articles formed a cultural model of teaching formation that was divulged for the Magazine of Education.

Keywords: School culture. Teachers formation. Journal of education.

INTRODUÇÃO

Apresentam-se, neste texto, os resultados do projeto de pesquisa realizado no âmbito da Iniciação Científica² durante o curso de Pedagogia, entre 2004 e 2007, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Marília (SP), sob a orientação da Dra. Ana Clara Bortoleto Nery. A pesquisa teve o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e resultou na monografia de conclusão de curso de Pedagogia intitulada Divulgando “Novos” Ideais de Formação Docente: a Revista de Educação (1921-1923), apresentada no final de 2007. O objetivo do projeto foi estudar e analisar a formação de professores, tendo como fonte primária a *Revista de Educação* (1921-1923) publicada pela antiga *Escola Normal de Piracicaba*, atual Escola Estadual Sud Mennucci. A pesquisa buscou compreender as ideias educacionais e pedagógicas que estavam sendo privilegiadas e consideradas importantes para a formação dos futuros professores primários naquele momento, ou seja, compreender o modelo cultural de formação docente que estava sendo divulgado pela *Revista de Educação*.

A finalidade deste estudo foi investigar, por meio da análise do ciclo de vida, da materialidade e do conteúdo do periódico, como os professores estavam sendo formados naquele período e naquela região, como estavam sendo divulgados os conhecimentos educacionais e verificar como a Escola Normal de Piracicaba

pretendia se firmar, no campo educacional paulista, como formadora de um ideário educacional, pedagógico e político com a criação de uma revista, seleção e publicação de artigos que privilegiavam os conhecimentos de professores e alunos das escolas normais e outros profissionais que se preocupavam com questões relacionadas à educação.

Para a realização e o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizados a digitalização dos seis números da *Revista de Educação* encontrados, sua sistematização, a organização das fotos e o estudo dos artigos e da materialidade do periódico.

A pesquisa foi realizada sob a perspectiva da História Cultural, baseada em Roger Chartier e problematizada por Marta Maria Chagas de Carvalho no artigo “Por Uma História Cultural dos Saberes Pedagógicos”. Tal referencial toma o impresso em sua materialidade de objeto cultural, preocupando-se com as práticas que o produzem e os usos que são feitos dele.

Chartier (1990, p.127) afirma que “não existe texto fora do suporte que o dá a ler e que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor”. Por isso o estudo da materialidade do texto é importante, pois é o suporte material que possibilita a leitura.

O estudo dos impressos de destinação pedagógica é importante para a História da Educação, pois Carvalho (1998, p.35) afirma que os impressos fornecem:

² Esta pesquisa de Iniciação Científica deu origem as questões discutidas na Dissertação de Mestrado em Educação intitulada *Revista de Educação (1921-1923), o nacionalismo e a Reforma de 1920: a formação dos professores em São Paulo*.

[...] indícios sobre as práticas escolares que se formalizam nos seus usos, mas tem peso documental fortemente demarcado por sua relação com as estratégias que são produtos. O que significa dizer que as informações que fornecem sobre as práticas escolares são mediadas por sua configuração como produtos dessas estratégias. Essas configurações dão índices sobre políticas de atendimento escolar, sobre métodos pedagógicos, sobre critérios de seleção de conteúdo, sobre públicos visados; sobre os princípios e sobre as prioridades que orientam uma determinada iniciativa de reforma educacional.

Para Carvalho (1998), o referencial proposto por Chartier pretende empreender a “arqueologia dos objetos em sua materialidade”. Esse procedimento pretende discernir, na materialidade dos impressos analisados, as marcas de sua produção, circulação e usos, por isso os impressos de destinação pedagógica devem ser analisados, do ponto de vista de sua produção, circulação e distribuição, como estratégias editoriais que pretendem impor um modelo cultural, como dispositivo de normatização pedagógica e como suporte material das práticas escolares.

No caso dos impressos de destinação escolar, trata-se, em primeiro lugar, de analisá-los da perspectiva de sua produção e distribuição como produtos de estratégias editoriais em estrita correspondência com os usos que modelarmente lhe são prescritos. De uma perspectiva complementar, mas distinta, trata-se de analisá-los como suportes materiais de práticas pedagógicas na sala de aula; trata-se, portanto, nesse segundo caso, de pensar os usos escolares do impresso (Carvalho, 1998, p.35).

Segundo Carvalho (1998, p.37), a

[...] análise de situações específicas, como, por exemplo, as delimitadas por

iniciativas circunscritas de reforma escolar pode pôr em evidência a complexidade das relações entre as concepções pedagógicas e estratégias editoriais. Na situação de uma reforma educacional, a relação entre pedagogia como discurso normativo e usos do impresso é explicada pelas inúmeras justificativas que o reformador apresenta de suas iniciativas. Tal explicação é importante, pois nela se configuram representações sobre as relações ensino/aprendizagem que funcionam como regras que regem o uso que a Reforma faz do impresso, pondo-o em circulação.

Esta pesquisa surgiu da necessidade de conhecer e de levantar fontes de informação para outros pesquisadores sobre a formação dos professores primários no Estado de São Paulo, a maneira como os impressos estavam sendo divulgados e os ideais pedagógicos naquela época. É importante lembrar que, neste texto, a ortografia original da *Revista de Educação* foi preservada.

Este estudo é parte integrante do projeto “Biblioteca Histórica da Escola Normal de Piracicaba: constituição do acervo, circulação de modelos culturais e formação do leitor”, coordenado pela professora Ana Clara Bortoleto Nery da UNESP.

O Ensino Normal no Estado de São Paulo na Primeira República (1889-1930)

Para Antunha (1976), o “sistema paulista de educação” surgiu num período de transição e intenso progresso vivido pelo Estado de São Paulo nas primeiras décadas do século XX, mas devido ao crescente desenvolvimento do estado, o sistema educacional não acompanhou seu ritmo. Dessa forma, o próprio desenvolvimento exigiu medidas para melhorar a instrução pública paulista e muitas críticas à instrução foram feitas por intelectuais e professores, o que fez crescer a necessidade de mudanças. Havia

nesse período um número muito grande de analfabetos, poucas vagas para a população em idade escolar e poucos profissionais com formação técnico-pedagógica adequada.

Então, segundo Antunha (1976, p.25), a partir de 1910,

[...] avolumar-se iam críticas e cresceria a consciência da necessidade de introdução de reformas radicais na estrutura do sistema de ensino, a fim de ajustá-lo às novas solicitações do meio social. A nosso ver desse processo e sua culminância será a reforma de 1920.

Devido às críticas em relação às deficiências da instrução pública, a partir da década de 1910 foi posta em evidência a necessidade de uma reestruturação. Sob a influência das inovações educacionais internacionais, cuja porta de entrada em São Paulo foi a Escola Normal da Capital, surgiram movimentos em prol de uma escola renovada e moderna formadora de brasileiros para o progresso em combate à escola “tradicional”. Em decorrência da ação dos movimentos político-sociais do período e pela influência das ideias positivistas, “a escolarização foi concebida como um instrumento de correção do progresso evolutivo e como uma força propulsora para o progresso da sociedade brasileira” (Nagle, 1974, p.125).

Segundo Nagle (1974), a década de 1920 foi marcada em todo o país pelo “entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico”, pela inquietação social, pela perturbação provocada pelas campanhas presidenciais, pelo alastramento de incursões armadas, pelas lutas reivindicatórias do operariado e pressões da burguesia industrial. Nesse período, na cidade de Piracicaba (SP), havia um grupo de intelectuais nascidos ou formados profissionalmente na cidade que colocava em circulação as ideias da época. Lourenço Filho, que será um dos expoentes do movimento de renovação educacional, comporá esse grupo de intelectuais ao ser transferido da *Escola Normal da Capital*

para a Escola Normal de Piracicaba. Hilsdorf (1998) argumenta que, segundo J.M. Ferreira (citado por Hilsdorf), eles formavam um “*Bloomsbury caipira*”, pois a intensa atividade cultural e artística que desenvolviam, além das referências culturais comuns, era acompanhada por laços de amizade e parentesco. Isso demonstra que Piracicaba, em forte expansão naquele momento, estava em consonância com os anseios republicanos de então.

Os republicanos, de certa forma, contribuíram para a expansão da educação às camadas populares e para o desenvolvimento da instrução pública como fundamento das próprias instituições republicanas nas primeiras décadas após a Proclamação da República. Desse modo, a realização da educação escolarizada tornou-se central para alcançar os objetivos republicanos devido às teses liberais e democráticas moderadas - não abolicionistas -, dominantes entre os republicanos desde 1920, de acordo com as quais a educação era vista como

[...] fator de resolução de problemas sociais, e porque havia a necessidade objetiva de integrar e disciplinar sobretudo o imigrante para o trabalho na lavoura cafeeira, projetar e realizar a educação escolarizante torna-se a tarefa republicana pó excelência, tanto na fase de propaganda quanto na fase de instituição do regime (Hilsdorf, 2003, p.60).

No Estado de São Paulo, um dos movimentos republicanos foi a Liga Nacionalista de São Paulo (LNSP). Baseado nas ideias nacionalistas, o movimento tinha objetivos de caráter militar, cívico, político e também educacional, visando ao desenvolvimento do ensino em todos os níveis. Devido à valorização educacional proposta nesse momento, a LNSP exerceu grande influência no magistério.

Segundo Antunha (1976), devido à Primeira Guerra Mundial, iniciada em 1914, a década de 1920 foi marcada pelas ideias nacionalistas e por um receio das autoridades

que o Brasil fosse invadido pelos estrangeiros devido à superioridade do imigrante em relação ao nacional, ao despreparo militar do Brasil, à falta de civismo e de consciência política e ao baixo nível cultural da população. Esse receio colocou em evidência a necessidade de rever os princípios e instituições de ensino para fortalecer a nação e deu origem a movimentos que buscavam valorizar os elementos nacionais, como as ligas nacionalistas.

Alguns autores também consideram a década de 1920 como o início da divulgação dos princípios escolanovistas. Esse movimento também colocou em evidência as ciências necessárias à pedagogia e os problemas de ordem intraescolar, fornecendo, dessa maneira, elementos para uma revisão crítica da organização das escolas normais da época devido ao seu reduzido caráter profissional: a escola normal deveria ser reestruturada para a efetivação de uma formação técnico-pedagógica.

Nesse período, como em outros, anteriores e posteriores, a formação dos professores era muito criticada, pois havia a predominância da cultura geral sobre os estudos profissionais. A falta de uma formação pedagógica tornava as escolas normais insatisfatórias devido à falta de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, dos métodos e das técnicas de ensino e do processo educativo (Tanuri, 1979).

Foi então que, como resposta às críticas à instrução pública, Antonio Sampaio Dória³, em 1920, implantou a Reforma da Instrução Pública (Decreto n. 1.750 de 8 de dezembro de 1920), caracterizada pela elevação do nível de ensino em geral e pela concepção da formação do educador como reprodução da metodologia do ensino intuitivo e concreto demonstrado nas Escolas Modelos. A reforma alterou profundamente a organização dos níveis de ensino até então estabelecidos, pondo fim à dualidade das escolas, unificando e centralizando as diversas instituições docentes segundo o modelo da Escola Normal Secundária de formação acen-

tuadamente pedagógica, tendo como objetivo aumentar as escolas e os professores primários para acabar com o analfabetismo que havia no Estado de São Paulo. Para alcançar tal objetivo, a reforma reduziu a escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos. Dessa forma, pretendia expandir a instrução para toda a população do estado (Carvalho, 2003, p.228). Assim, todas as escolas normais passaram a ser Escolas Normais de [...] com o complemento dado pela localização (Nery, 2005).

Sampaio Dória era bacharel em direito e professor de psicologia, pedagogia e educação cívica da Escola Normal Secundária da Capital e membro da Liga Nacionalista, que o tornou apto a desenvolver as ideias nacionalistas em ordem pedagógica. Com a reforma, ele propôs combater o ensino verbalista em favor do método intuitivo, considerado por ele o método mais adequado para formar um pensamento progressista no brasileiro civilizado e republicano. Essa concepção era contrária à pedagogia tradicional da memorização, da oralidade, do ouvir e repetir, herdadas do período monárquico (Hilsdorf, 2003).

Antunha (1976, p.217) argumenta que o nacionalismo e o civismo são as ideias centrais da Reforma de 1920:

Se procurarmos, agora, estabelecer o traço de convergência e o fundamento mais longínquo de todos os elementos unificadores que encontramos presidindo a concepção da Reforma e a sua própria execução, poderíamos talvez encontrá-los exatamente no nacionalismo e no civismo que inspiraram os reformadores e na ideia de que a educação é o elemento fundamental da mudança das instituições e a base da grandeza nacional.

A Escola Normal de Piracicaba

A Escola Normal de Piracicaba foi criada em março de 1896, na administração de

³ Diretor geral da Instrução Pública de São Paulo.

Bernardino de Campos, com o objetivo de desenvolver estudo em nível secundário com duração de quatro anos, dentro da finalidade específica de formar professores para o exercício do magistério. Foi instalada em 21 de abril de 1897, com a denominação de Escola Complementar de Piracicaba, sob a direção de Antonio Alves Aranha. A Câmara Municipal de Piracicaba ofereceu ao governo um edifício localizado na Rua Rosário para a instalação da Escola Complementar, que foi construída pela Sociedade Propagadora da Instrução de Piracicaba.

Devido à incapacidade da *Escola Normal da Capital* em atender a demanda de professores na época, os formados pelas Escolas Complementares obtiveram o direito de lecionar nas escolas públicas elementares, desde que tivessem um ano de prática em grupos escolares ou em escolas-modelos (Perecin, 2005).

Anos mais tarde, a inauguração da nova sede da escola se deu no dia 11 de agosto de 1917, com a presença dos alunos e do corpo docente da Escola Normal, autoridades locais, como o prefeito e presidente da câmara municipal, doutor Oscar Thompson, Antônio de Pádua Almeida Prado, Oscar Rodrigues Alves, diretores da Escola Agrícola Luiz de Queiroz, do grupo Escolar Moraes Barros, do Grupo Escolar Barão do Rio Branco e do Colégio Piracicabano, deputados e senadores, o governador do Estado de São Paulo, Altino Arantes, e demais autoridades.

Naquele ano, faziam parte do corpo docente os professores Joaquim da Silveira Santos (português), Pedro de Mello (francês), José de Assis Veloso (matemática), João Batista Nogueira (história e geografia), Carlos Martins Sodero (física, química e história natural), Justino Marcondes Rangel (pedagogia), Fabiano Lozano (música), Joaquim Boeno de Matos (desenho), David Muller e Henrique Sevane (ginástica), Maria Leopoldina Mendes (trabalhos manuais), o secretário Fernando Paes d'Almeida e o diretor Honorato Faustino.

Segundo o *Jornal de Piracicaba*⁴, a construção da sede da Escola Normal foi um

marco histórico importante tanto na formação de professores para atender a demanda - pois expandiu a educação pública no Estado de São Paulo, firmando a cidade de Piracicaba como centro regional de desenvolvimento - quanto como forma de registrar as marcas do Partido Republicano Paulista na região.

É importante ressaltar o papel modelador que o Estado de São Paulo desempenhou junto às outras unidades da Federação em relação à organização do ensino primário e normal durante as primeiras décadas da República. Na ausência de modelos e normas fixadas pelo Governo Federal, o Estado de São Paulo, além de destacar-se nos setores político e econômico, destacou-se também no setor educacional. De acordo com Tanuri (1979, p.72), isso aconteceu “graças às reformas que aí se realizaram já nos primeiros anos da República, passando a servir, até certo ponto, de padrão para os demais”.

Os republicanos paulistas buscaram “dar a ver a própria República e seu projeto educativo e, por vezes, espetacular” (Vidal; Faria Filho, 2005, p.52). As edificações de ensino, tanto do ensino primário, quanto do ensino normal, visavam à monumentalidade, elevando a educação. Segundo Vidal e Faria Filho (2005, p.54):

[...] o convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar em relação a cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o prezo à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República.

As demais unidades federais do país levavam do Estado de São Paulo não apenas os profissionais de ensino, mas também o modelo dos prédios, a mobília, os livros e os materiais didáticos para serem usados em suas escolas.

⁴ Diário que atualmente ainda é publicado na cidade.

A Revista de Educação (1921-1923): características materiais

Até o momento foram encontrados seis números da Revista de Educação, compondo três volumes: **v.I n.1** - maio de 1921; **v.I n.2** - agosto de 1921; **v.II n.1** - maio de 1922; **v.II n.2** - outubro de 1922, **v.II n.3** - dezembro de 1922 e, **v.III n.1** - setembro de 1923 (Figuras 1 e 2). Percebe-se que entre a publicação do último número do volume II e o primeiro do volume III há um período de quase um ano, podendo ser um indício de decadência da Revista, pois não foram encontrados outros números do volume III.

A *Revista de Educação* é um periódico destinado à formação de professores, visando a estudar, discutir e divulgar as questões educacionais do momento e combater o ensino considerado “tradicional” em favor de uma educação ativa e moderna, de acordo com os ideais propostos pelos republicanos.

A Revista de Educação, órgão da Escola Normal de Piracicaba e escolas anexas, conforme a sua própria denominação indica, é uma publicação periódica que tem por fim estudar, discutir e divulgar as mais salientes questões que, directa ou indirectamente, se prendam a educação em geral. O objetivo immediato é o de contribuir de uma maneira pratica e tão efficaz quanto possível, para o progresso scientifico do ensino primario e secundario; e como nesse ensino, o mal mais geral e nefasto é o verbalismo estéril, o aprendizado só de palavras, o cultivo desintelligente e brutal da memória, a Revista inscreve como primeiro artigo do seu programma systemático a esse desvio de insutrução, que tanto mal causa ao espirito da creança e do adolescente. Por isso mesmo, toda collaboração, ao mesmo tempo que orienta nesse sentido, deve ser vasados nos moldes da concisão da clareza e da precisão da linguagem, fazendo questão da idéias e não só das palavras (*Revista De Educação*, v.1, n.2, 1921).

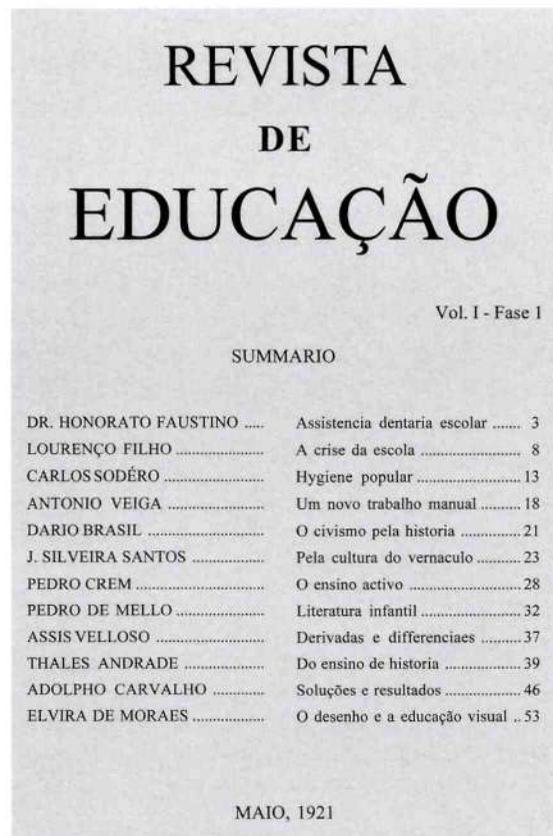


Figura 1. Capa da *Revista de Educação* v.I n.1.

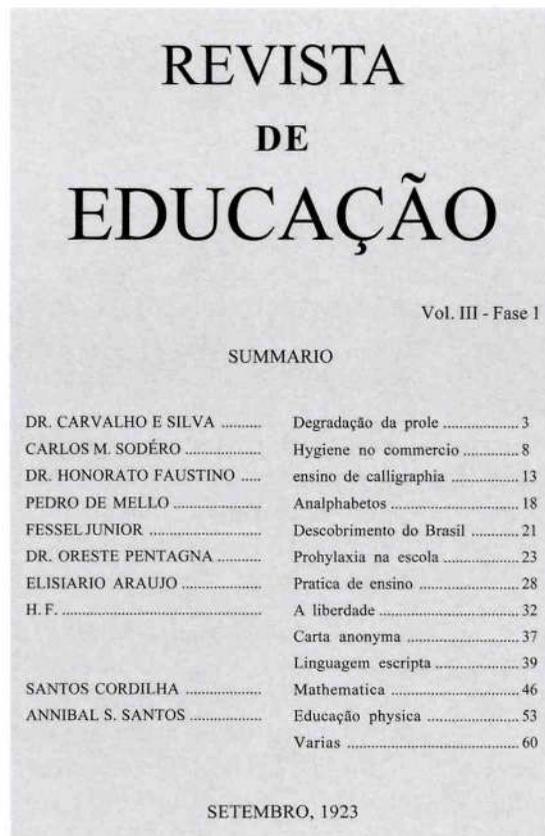


Figura 2. Capa da *Revista de Educação* v.III, n.1.

Com o estudo da materialidade, constato que a *Revista de Educação* tem tamanho de 14,5 x 20,5cm e que todos os números foram impressos na oficina do *Jornal da Piracicaba* e possuem a mesma organização interna e externa, como pode ser visto nas fotos das capas acima. O pedido da Revista era feito no próprio *Jornal* e sua assinatura anual era de 8\$000 (moeda da época).

O periódico teve como redatores o diretor Honorato Faustino, que publicou artigos em todos os números, e os professores Antônio Pinto de Almeida e Lourenço Filho pela Escola Normal, Pedro Crem e Dário Brasil pela Escola Complementar e Antônio dos Santos Veiga e Maria Graner pela Escola Modelo. Esses nomes foram provavelmente os que iniciaram a ideia da criação de uma revista.

Considero que a Revista de Educação teve ampla participação, pois publicou artigos de professores da Escola Normal de Piracicaba e de seus alunos, de professores da Escola Normal de Campinas e de Pirassununga e de outros profissionais que se preocupavam com questões educacionais. Entre os autores, destaco, neste texto, a participação de Lourenço Filho (lente de psicologia e pedagogia na Escola Normal de Piracicaba), que foi um dos maiores idealizadores da Revista e que depois de sua ida ao Ceará para reformar a instrução desse estado ainda contribuiu com a formação dos professores de Piracicaba, proporcionando a troca de correspondências entre normalistas de São Paulo e do Ceará. O artigo Mensagens entre Estudantes (v.II, n.2) relata que normalistas de Piracicaba e Fortaleza tiveram a experiência de trocar correspondências. Já o artigo Correspondência Infantil (v.II, n.2) publicou cartas trocadas entre alunos do Grupo Modelo e outras escolas do Ceará.

Os demais colaboradores foram Carlos Martins Soderro, Antônio Veiga, Joaquim da Siveira Santos, Pedro Mello, José de Assis Velloso, Thales Castanho de Andrade, Adolpho Carvalho, Fabiano R. Lozano, João de Toledo, Arthur C. Gonçalves, Ramiro Alves de Almeida, Manuel Dias de Almeida, Annibal da Silveira Santos, Dr. Tacito Carvalho e Silva, Walter G.

Borchers, Joaquim Silva, Elias Mello Ayres, Elvira de Moraes, Olívia Bianco e Mercedes Dias de Aguiar. Foram no total vinte e cinco colaboradores, tendo o gênero masculino maior participação que o gênero feminino.

A *Revista de Educação* surge imediatamente após a Reforma de 1920, publicando artigos sobre diversas temáticas relacionadas às mudanças educacionais propostas por essa reforma. As temáticas identificadas como: alunos, professores, ensino, escola normal, reformas, administração do ensino, saberes, práticas e outras refletiam o contexto político, econômico, cultural e principalmente educacional vivido naquele momento no Estado de São Paulo, nas primeiras décadas do século XX, compondo um modelo cultural de formação de professores.

Assim, pela influência das ideias nacionalistas e também da Reforma, a *Revista de Educação* publicou artigos sobre história, moral e civismo, escotismo e higiene. No caso da higiene, artigos como *Em Torno da Hygiene Escolar* (v.I, n.1), *A Vida Rural* (v.II, n.3) e *Hygiene e Hygiene Popular* (v.I, n.2) alertavam sobre os cuidados com a higiene e a saúde física, mental e moral. Nas escolas havia aglomerações de crianças e de adultos, o que facilitava a transmissão de doenças, por isso os professores deviam orientar os alunos para a mudança de hábitos.

Applicada, a Hygiene significa o arrimo ao fraco, a esperança ao desalento, a vida ao moribundo, muitas vezes; faz-se pae dos orphons da sorte; seja no campo, seja na cidade, seja no individuo é sempre um bem e uma necessidade; é sempre um auxilio á conservação da vida plena, é sempre uma esperança de melhores dias. Ella se incluye, pois, forçosamente, no plano de educação; é mesmo, como temos visto nas aulas de Pedagogia, uma parte da educação physica (Gonçalves, 1921, p.145).

Artigos como O Civismo pelo Ensino de Historia (v.I, n.1), Ensino Particular e o

Nacionalismo (v.II, n.3) divulgam as ideias nacionalistas que atribuíam à educação o papel fundamental na formação do homem brasileiro e buscavam valorizar os elementos nacionais como a cultura, a língua, a história e os “heróis”. Segundo Brasil (1921, p.23):

A Historia é a base sobre que se fundamenta a Educação Cívica, que deve ser difundida por meio de exemplos, conferencias, preleccções e artigos, por todo o paiz e principalmente pela pratica, como se faz nos Estados Unidos, na Itália, Alemanha e outros paizes europeus onde, as grandes em culto de homenagem cívica, aos túmulos dos grandes patriotas, são comuns.

A *Revista de Educação* publicou artigos com o intuito de propagar a Reforma Sampaio Dória. Os artigos Unificação das Escolas Normais (v.I, n.2) e Ensino Activo nas Escolas Normaes e Complementares (v.I, n.2) tecem elogios às modificações feitas pela reforma, estatuinto que os programas de ensino fossem feitos pelos próprios professores que iriam aplicá-los. Após um conjunto de orientações aos professores para elaboração dos programas nos moldes do ensino ativo, completa o autor que

São hoje inteiramente condenadas no *ensino activo*, inteligente, perfeitamente orientado pelos preceitos da *moderna arte de ensinar*, as postillas (sic) e lições diktadas ou lidas, que amortecem no alumno a iniciativa intellectual e a faculdade de critica, encaminhando-o para a escravidão mental e abuso da memoria, com prejuizo do desenvolvimento e educação das faculdades nobres do espírito (Faustino, 1921, p.71).

O ensino ativo é defendido tanto pela reforma quanto pelos autores da revista. Manuel Dias de Almeida (lente de ciências físicas e naturais na Escola Complementar de Piracicaba), no seu artigo Methodologia das Sciencias Physicas Naturaes nas Escolas Complementares (v.II, n.1), afirma que o ensino deva ser feito intuitivamente, utilizando os recursos da memória visual através de experiências demonstradas diante dos alunos (Almeida, 1921, p.31).

Segundo Hilsdorf (1998), Antônio Sampaio Dória, para difundir com êxito a reforma em termos de aceitação e de reflexo na prática dos docentes das Escolas Normais do Estado, distribuiu, em pontos administrativos e pedagógicos da organização paulista de ensino, pessoas que compartilhavam com ele os mesmos ideais educacionais e profissionais, muitos deles ex-alunos que, como ele, faziam parte da Liga Nacionalista de São Paulo. Foi dada, assim, importância às cadeiras de pedagogia e prática de ensino, que passaram a ser ocupadas por pessoas próximas de Dória, ou seja, de sua confiança pessoal, intelectual e política. A vinda de Lourenço Filho no dia 4 de fevereiro de 1921 para lecionar psicologia e pedagogia na Escola Normal de Piracicaba está, portanto, inteiramente ligada à Reforma da Instrução Pública Paulista e à criação da *Revista de Educação*. Dessa forma, Lourenço Filho era responsável pela implantação pedagógica da Reforma de Sampaio Dória em Piracicaba. De acordo com Hilsdorf (1998, p.96) a:

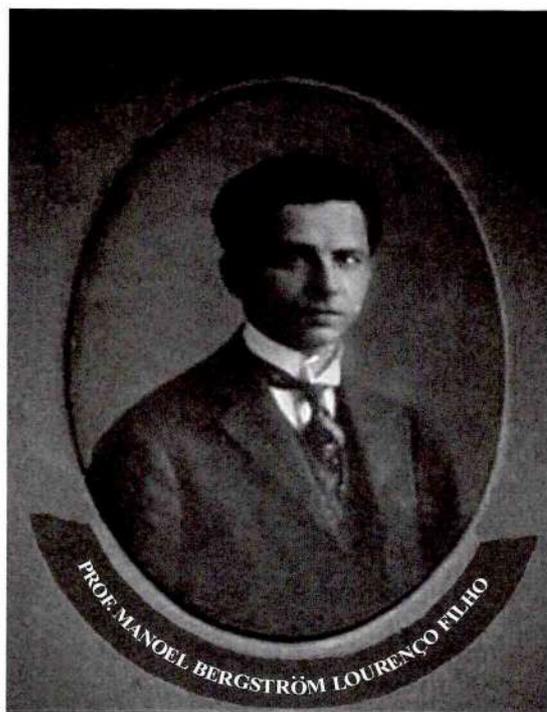


Figura 3. Retrato do professor Lourenço Filho encontrado em um álbum de formatura da Escola Normal de Piracicaba de 1926.

[...] vinda de Lourenço Filho para Piracicaba não foi um ato do tipo “remoção de cadeira”, tão comum na vida dos professores: ela está diretamente ligada à implantação da reforma do sistema público paulista empreendida por Antonio Sampaio Dória em fins de 1920 (decreto 1750, de 8/12/1920).

Lourenço Filho foi enviado para a Escola Normal de Piracicaba por Dória com o intuito de expandir a Reforma do Ensino de 1920 e por ser um dos maiores idealizadores da revista. Considero que ele e os demais colaboradores criaram a *Revista de Educação* como estratégia para divulgar os princípios educacionais da reforma e firmar a Escola Normal de Piracicaba como formadora de bons profissionais. Além disso, a *Revista de Educação* foi importante veículo de disseminação de ideias, publicando o artigo Estudo da Atenção Escolar (v.1, n.2, 1921), no qual Lourenço Filho apresenta seus primeiros questionamentos sobre a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita (Lourenço Filho, 1934, p.35).

Um dos poucos artigos publicados por Lourenço Filho nessa revista foi justamente para organizar a cadeira de prática de ensino. O artigo intitulado Prática Pedagógica faz parte de uma coletânea de textos de Lourenço Filho, intitulada A Formação de Professores: da Escola Normal à Escola de Educação, organizada por Rui Lourenço Filho, em 2001. Segundo Lourenço Filho (2001, p.5):

[...] “Plano de prática pedagógica” (1922) é um documento histórico-pedagógico de muita significação. Designado para reger a Prática Pedagógica na Escola Normal de Piracicaba, Lourenço Filho elabora o plano em 1921, executa-o com seus alunos e, para debate e orientação dos professores, publica-o na Revista de Educação (v.22, fasc.1, 1922), da Escola Normal de Piracicaba. O autor leva o documento a seu mestre e professor Antonio de Sampaio Dória, que iria representar a Liga Nacionalista de São Paulo, na Conferência Interestadual de Ensino Primário, reunida no Rio de

Janeiro, em 12 de outubro de 1921. Sampaio Dória apresenta na conferência uma extensa e séria “Memória sobre a educação nacional” (Anais..., p.351-389). O trabalho de Lourenço Filho é apresentado, em anexo, “por amostra do que vai ser a prática pedagógica. É um ensaio para programa definitivo, que, no exercício da autonomia didática, terá de apresentar, no ano próximo, à aprovação do governo”.

No dia seguinte ao da conferência, o professor Lourenço Filho tornou-se um nome nacional.

A *Revista de Educação* foi publicada em um momento de transição de ideias educacionais, em que duas posições pedagógicas - *pedagogia moderna e escola nova* - misturavam-se e se contrapunham ao mesmo tempo. Desse modo, a temática abordada por ela representa uma fase de transformação e desenvolvimento das ideias pedagógicas daquele momento, no qual a pedagogia moderna “evoluiu” para a pedagogia da Escola Nova, e, por se tratar de uma fase de transição, os dois ideários ainda se confundiam, pois, apesar de opostos, apresentam alguns pontos em comum: a defesa do método intuitivo. Ela também apresenta artigos sobre as disciplinas do curso normal que buscam orientar e principalmente formar os alunos, como biologia, psicologia, matemática, história, língua portuguesa, francês, literatura infantil, metodologias e programas de ensino, práticas pedagógicas e sobre o desenvolvimento infantil.

Os artigos publicados buscavam formar os professores para atuarem sob as novas medidas implantadas pela Reforma do Ensino de 1920 e pela sua base ideológica. Com isso, as temáticas discutidas pela *Revista de Educação* compunham um modelo cultural de formação docente e um plano editorial com um conjunto de saberes considerados indispensáveis para a formação política e pedagógica dos futuros profissionais da educação e, por isso, as temáticas dos artigos eram privilegiados pelos autores, pois seriam os novos profissionais que formariam o novo cidadão brasileiro e republicano preocupado com as questões nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, nosso objetivo foi compreender o modelo cultural de formação de professores divulgado pela *Revista de Educação* (1921-1923). Para tanto, realizamos o estudo da materialidade, da circulação e do conteúdo dos artigos publicados.

Com o estudo, verifico que a *Revista de Educação* funciona como suporte material das práticas escolares e como dispositivo de normatização pedagógica que tinha por objetivo formar o professor com a divulgação das ideias educacionais propostas pela Reforma Sampaio Dória. As temáticas abordadas pelos artigos formavam um modelo cultural de formação docente que era divulgado pela revista e que fazia parte de um ideário político, educacional e pedagógico, que os professores das escolas normais, juntos a uma linha editorial, selecionavam e publicavam, construindo, assim, um discurso do que era relevante para a formação dos futuros professores e impondo, de certa forma, um modelo de formação.

Sendo assim, a *Revista de Educação* foi um importante veículo de divulgação das ideias educacionais, pedagógicas e políticas que estavam emergindo nas primeiras décadas do século XX e uma estratégia editorial para, por meio da leitura, formar professores sob novos modelos culturais propostos pela Reforma de 1920.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R.A. A arte na escola. *Revista de Educação*, Piracicaba, v.1, n.2, p.152-157, 1921.
- ATA de Inauguração da Sede da Escola Normal de Piracicaba. Piracicaba, 11 ago. 1917.
- ANTUNHA, H.C.G. *A instrução pública no Estado de São Paulo: a Reforma de 1920*. São Paulo: FEUSP, 1976.
- BRASIL, Dario. O civismo pela historia. *Revista de Educação*, Piracicaba, v.I, n.1, p.23-26, 1921.
- CARVALHO, M.M.C. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: CATANI, D.B.; SOUZA, C.P. (Org.). *Práticas educativas culturas escolares profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998. p.31-40.
- CARVALHO, M.M.C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E.M.T.; FILHO, L.M.F.; VEIGA, C.G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.225-248.
- CHARTIER, R. *História cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- ESCOLA Normal de Piracicaba. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2009.
- FAUSTINO, H. O Ensino Activo nas Escolas Normaes e Complementares. *Revista de Educação*. Piracicaba, v.1, n.2, p. 67-72, 1921.
- GONÇALVES, A.C. Em torno da hygiene escolar. *Revista de Educação*, Piracicaba, v.1, n.2, p.144-151, 1941.
- HILSDORF, M.L.S. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUZA, C.P. *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998. p.95-112.
- HILSDORF, M.L.S. *História da educação: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1934. (Biblioteca de Educação, v. 20).
- LOURENÇO FILHO, R. *A Formação de professores: da escola normal à escola de educação*. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=11&subcat=31>>. Acesso em: 30 out. 2009.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.
- NERY, A.C.B. Apropriação dos saberes pedagógicos pelos docentes nas revistas pedagógicas. In: Congresso Ibero-americano de História da Educação Latinoamericana, 7., *Quito, Equador, 2005. Anais...* Quito, Equador, 2005.

PERECIN, M.T.G. A educação pública no interior do Estado de São Paulo: Piracicaba como modelo de experiência pedagógica no estado de São Paulo durante a Primeira República. *Revista Anual Histórias Piracicabanas Passado sem Poeira*, Piracicaba, v.12, n.12, p.3-23, 2005.

REVISTA de Educação. Escola Normal de Piracicaba: tipografia Jornal de Piracicaba. v.I. III e III, 1921-1923.

REVISTA de Educação. *Jornal de Piracicaba*. Piracicaba, 12 jun. 1921.

TANURI, L.M. *O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930)*. São Paulo: FEUSP, 1979.

VIDAL, D.G.; FARIA FILHO, L.M. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: *AS LENTES da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005. p.41-71.

Recebido em 30/9/2009 e aceito para publicação em 18/5/2010.

CONSTRUCTING SOVEREIGN SELVES IN SPECIAL EDUCATION

CONSTRUINDO SERES AUTOSSUFICIENTES PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Michael SURBAUGH¹

ABSTRACT

The history of special education is also a philosophical history of conceptions of the self. Inspired by the *genealogical* works of Foucault, this essay will explore the philosophical history of special education as a constitutive force in shaping special education students. While this article focuses on the United States, the analysis of conceptions of autonomy is relevant to special education in the Western World. In conclusion, this paper proposes a return to the constructivist roots of special education to broaden the appreciation and valorization of the aesthetic and ethical connections that sustain a meaningful life.

Keywords: Special education. Philosophy. Inclusion. Self-determination critique.

RESUMO

A história da educação especial é também história filosófica de concepções do ser. Inspirado nos trabalhos genealógicos de Foucault, este artigo explora a história filosófica da educação especial como uma força constitutiva na formação dos estudantes de educação especial. O artigo foca a realidade Americana mas a análise das concepções de autonomia tem relevância para a Educação Especial no mundo Ocidental. Este trabalho propõe um retorno às raízes construtivistas da educação especial para expandir uma apreciação e valorização das conexões éticas e estéticas que sustentam uma vida plena.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão. Crítica autodeterminista.

¹ Professor, PHD. The University of Oklahoma, 660 Parrington Oval, Norman, OK 73019-0390, USA. E-mail: <msurbaugh@ou.edu>.

INTRODUCTION

A critical reading of the past is essential to reach a richer understanding of the present. Inspired by the *genealogical* works of Foucault, this essay will philosophically explore special education as a constitutive force in shaping special education students. Two discussions, "inclusion" and "self-determination" are arguably driving special education theory, research and practice. Understanding these discussions, both explicitly and implicitly, requires layer-by-layer, an conceptual excavation of the evolving rationales of education. While many different rationales exist for education in general, inclusion and self-determination strike the deepest chords in Western philosophical thought since the Enlightenment. The troubled relationship between concepts of equality and equity continue to plague justifications for the discussion on inclusion. Likewise, the discussion on self-determination (e.g. self-directed choices, self-directed goal attainment, etc.) operates in a context of dissonance, since it depends on judgments by others who wield considerable control over the target learners of self-determining behaviors.

Whether human beings are free agents or determined subjects is one of the oldest questions of philosophy. In any case, drawing on Foucault's conception of "disciplinary practices", the very process of developing a sense of autonomy often involves imbrications of power that bind and shape the individual within a certain conception of personhood (Foucault, 1977; 2008).

Special education and the construction of a sovereign self

Questions on raised by education reach back to the antiquity of the Pre-Socratics and Plato's Republic. Contemporary education acquired many of its discourse-justifications from the Enlightenment, marking a shift in the understanding of governance and authority. In the Enlightenment, a shift occurred transferring moral

and epistemological authority from traditional institutions, the Church and the monarchy to inherent property of personhood. Moreover, with the Enlightenment the view arose that the universe was a knowable realm where human beings (i.e. males) were endowed with "certain inherent and inalienable rights" (U.S. Declaration of Independence) and that each 'man' was a discrete sovereign 'self'.

If morality and epistemology were no longer founded on tradition, on what foundations could certain knowledge or moral truths rest? While philosophers responded differently, for example by contrasting the schools of idealism and empiricism, their perspectives came together to regard reason, the *lumen rationale* (i.e. the light of reason), as the defining characteristic of personhood. The establishment of truth and morality therefore depended on the exercise of reason by a 'juridical self' that could recognize the order of the universe and legislate according to its fixed principles. Despite the taken-for-granted universality of truth, not everyone merited consideration as a juridical self endowed with reason. The extent to which the attribution of personhood depends on the degree that an individual complies with a normative set of expectations is not taken into consideration. Who is and who is not a fully-fledged person remains by no means a marginal issue in the history of special education.

One of the enduring legacies of the Enlightenment is the connection of personhood to the ownership of property. Indeed, John Locke integrally connected personhood, the body and the labor of one's body all to features of property.

Though the earth and all inferior creatures, be common to man, yet every man has a property in his own person: this nobody has any right to but himself. The labor of his body and the work of his hands, we may say, are properly his. Whatsoever then he removes out of the state that nature hath provided and left it in, he hath mixed his labor with and joined to it something that his own and thereby makes it his property (Locke, 2003, p.111).

While Locke's connection between labor and property reinforced the view of the inviolability of the person, it encouraged proprietary views of relations between individuals. In time, with changing conditions of material production dispersing economic functions over a larger social terrain, the significance given to labor evolved to include the concept of acquisition. A central characteristic of proprietary views of relationships between selves included marking off boundaries of responsibility and limiting obligations. The connection between property and freedom rested on a negative framing (i.e. *freedom from*) to ensure minimal interference by the state or others in the private accumulation of property. Consequently, acquisition became the tangible measure of control over one's destiny and the *sine qua non* of freedom.

The implications for education of these two moments in the developing conception of the sovereign self are: (1) internalization of the foundations of epistemological and moral certainty, (2) profound proprietary views of the relationships between individuals. Sir Francis Bacon, a progenitor in the empirical shift towards a positivist vision of knowledge, famously claimed that "knowledge and human power is synonymous", thus aligning control with proprietary purpose (Bacon, 1902, p.11). The Enlightenment view of autonomy condemned anyone who manifested dependence to diminution. Physical disability implicated incapacity to work and intellectual disability implicated an incapacity to act as a 'juridical self'. The following excerpts from the writings of Jean-Jacque Rousseau and John Locke, respectively present pejorative views of disability in any form:

[In the *Emile* Rousseau writes], I would not take on [tutor] a sickly and ill-constituted child, were he to live to eighty. I want no pupil *always useless* [italics added] to himself and others (Rousseau, 1979, p.53).

[Locke writes in *An Essay Concerning Human Understanding*] Brutes abstract

not [...] [And] the power of *abstracting* is not in them at all [...] an exact observation of their several ways of faltering, would no doubt discover [...] (Locke, 2004, p.156).

Despite these inherently negative views of disability, a growing interest in disability education arose from philosophical impulses: (1) to investigate man in a "state of nature", that is without the benefit of formal law, language or sociality and (2) explore the role of experience in the acquisition of knowledge. The enormous successes of the natural sciences led philosophers and scientists to consider the possibilities of scientific methods in the study and *improvement* of human beings. With changing modes of production and material conditions "progress" itself acquired quasi-theological significance, combining acquisition and material growth with trans-historical salvation. Henceforth, the sovereign self, a constructed autonomous actor became also 'himself' susceptible to commodification.

The emergent social sciences (e.g. August Comte, Herbert Spencer) reified conditions associated with living organisms (e.g. health, illness, growth, death, etc.) and applied them to the body politic with great consequence for education. One lasting consequence was the construction of a concept of the *norm* aided by the rise of demographic studies and statistics (Davis, 1995; Davis, 2006). Statistical theory provided the grammar needed to categorize individuals according to this newfound concept of the 'norm'. That the norm itself rested on arbitrary assumptions escaped theorists who believed the resultant categories represented reality as it was. Hence the construction of normality rested on a concomitant construction of abnormality in the body politic. The categorization of some as abnormal encouraged a medical view of education: to educate was to cure. It was no coincidence that the pioneers of special education were physicians. The language of treatment invoked moral categories to emphasize self-control. In Foucault's explanation of the "disciplinary procedures", he describes "moral treatment" as

a strategy for deploying control through which “the patient” not only acquiesces to the expertise of the physician, but also confesses his need for control imposed by others (Séguin, 1907; Foucault, 1990).

Despite the significance attributed to reason (manifest in language) as a marker of autonomous personhood, its *use* value lay not simply in juridical capacities but also in one’s station and capacities in the divine order. John Locke’s political philosophy draws explicit relations between God, reason, labor and property.

He by his own labor does, as it were, *enclose* [italics added] it from the common [...]. God and his reason commanded man also to labor and the penury of his condition required of him. God and his reason commanded him to subdue the earth... and therein lay out something upon that was his own his labour (Locke, 2003, p.113).

Locke and Rousseau are decisive to the emergence of special education. While neither had interest in persons with disability except for taxonomic purposes, both regarded experience as developmental in nature. Locke used ‘natural law’ to ‘demonstrate’ grades of personhood, suggesting that for some development was simply not possible (Goodey, 1994). Locke’s epis-temology is in every way integral to his political views and his view of reason as a capacity necessary for governance over property. The political transition from a monarch exerting control to the so-called sovereignty of the individual did not actualize freedom. Instead, as Foucault illustrates in *Discipline and Punish* (Foucault, 1977) modes of training ‘self-surveillance’ replaced external forces of corporeal punishment and torture. Ironically, the efficiency of social control was enhanced by the internalization of beliefs that individuals were sovereign selves ruling themselves. According to Foucault, the instantiation of mechanisms of self-control became a fundamental aim of institutions involved in education.

The origins of the special education curriculum

Rousseau’s fictional account of a student (Emile) and his tutor, as well as Locke’s essay “Some Thoughts on Education” consider pedagogy as a deliberate arrangement of experiences to facilitate intellectual and moral growth (Rousseau, 1979; Locke, 1996). This concept of deliberately structuring experiences played a crucial role in the development of education for people with disabilities. In the case of Rousseau, his belief in the child’s natural propensities (relying on the senses) encouraged a child-centered conception of education, also found later in Dewey and Maria Montessori. Rousseau’s theory of education and his view of the “natural man” established a wave of inquiry into the nature of native capacities and how individuals become educated.

Édouard Séguin’s *Idiocy: Treatment and the Physiological Method* (1902), originally published in 1866, provides insight into the emergence of education for children with disabilities (Séguin, 1907). It is clear that education for children with intellectual disability has always been the most direct challenge for inclusive education, while other forms of disability were more amenable to concealment, remediation or changes in social attitudes.

A watershed moment in special education occurred with the case of Jean-Marc Itard’s “wild boy of Aveyron”, a feral child discovered in a forest outside Paris in 1804 (Itard, 1962). Itard, a French physician, chronicled attempts to educate “Victor” in accordance with philosophical ideas of French “sensationalism”, a set of doctrines that held that the foundations of knowledge lie strictly based on sensation, sight, touch, taste and smell (O’Neal, 1996). Itard’s work with Victor provided the first documentary evidence of an *individualized* curriculum based on an assessment of the “needs” of the student, a hallmark feature of the special education curriculum in its modern form. At the time of Itard’s work in the early nineteenth century few philosophers and physician-pedagogues believed that intellectual disability (then referred

to as “idiocy”) was responsive to education (Itard, 1962).

By his own account, Itard concluded that his efforts were largely unsuccessful, as Victor never learned to speak. Although no doubt motivated by an humanitarian impulse, Itard’s primary interest in Victor was to explore a theory of moral development. The significance of Itard’s work was not its success or failure, but rather in his conception of shaping an individual to accord with his “constitutional laws”. Implicit in this conception is the notion that “difference” implicates incapacities to obey these laws. Pedagogical began to consider how to devise instructional procedures to bring a person into being what Foucault described as disciplinary techniques (Foucault, 1997, p.137).

The rise of constructivist pedagogy: A promising beginning

At the time of Itard’s work in the early nineteenth century many philosophers and pedagogues did not believe intellectual disability (then referred to as “idiocy”) benefited from education. Édouard Séguin opposed this view with his proposal for a “physiological method” of education for people with intellectual disability, drawing inspiration from Itard and the French philosophers known as the “sensationalists” (Séguin, 1907). Séguin’s pedagogy sought to replicate developmental events to correct the neurophysiological development of the child, thus anticipating theories of later constructivists like Piaget. Séguin’s contribution to disability and education was his insistence that congregate facilities serve as schools and not simply as repositories for the unwanted. Séguin left France to flee the political unrest and came to the United States where he exerted influence on the education of individuals with intellectual disabilities.

Maria Montessori, the first woman to graduate from medical school in Italy, developed her pedagogical methods that made her famous

working with Seguin at French Asylum Bicêtre in Paris, where she instructed children with intellectual disability. Although Montessori was a physician, she regarded intellectual disability as a pedagogical problem and not a medical one, a view that distinguished her from many others before and after. Based on her success with patients at the Bicêtre, Montessori was asked to develop an educational program for poor children in the San Lorenzo district of Rome. Montessori’s child-centered approach to education depended on a constructivist view of children, privileging their natural propensities to learn through exploration. Montessori designed precise activities chosen to take advantage of developmental steps that Montessori referred to as “sensitive periods” (Montessori, 1972).

Montessori’s influence on American education in general might have been greater had it not been for a vitriolic attack on her pedagogy by American educator William Heard Kilpatrick (a colleague of Dewey), who dismissed Montessori as simply an example of “antiquated methods” derived from Rousseau, Froebel and Johann Pestalozzi. Kilpatrick argued that Montessori’s pedagogy ignored social relations, a view difficult to reconcile with Montessori’s writings, as well as with her efforts to address social problems of poverty through education (Montessori, 1964, p.153). Montessori’s work emphasized fostering a child’s independence and sociality through intellectual growth. Montessori never endorsed the conception of fixed intelligence, encouraged by the rise of intelligence testing that gained influence in the latter part of the nineteenth and early twentieth century. In the end, Montessori’s theory of education had much more in common with John Dewey than Kilpatrick’s critique would allow, while views distinctly different from Dewey, such as the views of Dewey’s contemporary, Edward Thorndike gained ascendancy over educational practice (Winfield, 2007; Danforth, 2008). Indeed, the insights of Montessori and Dewey’s constructivism have been largely eclipsed by rigidly narrow curriculums and a total focus on economic productivity with demonstrable consequence for special education.

Struggle within progressivism: when science becomes culture

In every instance science has been integral in determining methodologies of response to the differences that disability represents. In the nineteenth and early twentieth centuries the growth of market capitalism, industrialization and urbanization, along with the influx of immigrant populations (in the United States) profoundly altered the significance of education and the role of government in managing these changes. In the United States and Britain in particular there was concern for the integrity of culture (often described in terms of 'race') and an intense focus on what were considered forces of moral degeneracy that came to include the poor, the disabled and those born abroad. Science as a method of inquiry became an instrument of policy, by grabbing with strategies of assimilation or segregation. Prominent progressives argued in favor of education as a means to solving societal problems, while cultural conservatives (including proponents of eugenics) advocated repressive measures designed to further marginalize those considered undesirables. The rise of Intelligence Quotient (IQ) testing provided pseudo-scientific justifications for segregation and discussions on eugenics.

John Dewey opposed the use of intelligence testing scores to determine the curriculum based on his belief that human beings were adaptive organisms and that intelligence was context-based and malleable. Moreover, Dewey believed attempts to ground potential in fixed heredity were inimical to a democratic ethic (Danforth, 2008). Biological reductionism nevertheless captured the scientific and popular discourse in many publications with titles like: *The Right of the Child to be Well Born* (Dawson, 1912); *Heredity in Relation to Eugenics* (Davenport, 1911); *Backward and Feeble-minded Children* (Huey, 1911); and *Methods of Race Regeneration* (Saleeby, 1911, in a series entitled, "Tracts of the Times").

Special education: normalizing the different

Osgood (2005) recounts that one of the first references to "special education" occurred in 1902 at the annual meeting of the National Education Association (Osgood, 2005, p.3). By 1918, all states of the United States had enacted compulsory public education legislation for all children. This did not mean that all children with disabilities were educated in public schools. Large institutions continued to dominate "treatment" for those deemed "too disabled" to live and work in society. The conflicting paradigms of "nurture" versus "nature" continued to frame debates over curriculum, creating different tracks for students of putatively different capacities to follow, in order to find a place in society. Professional organizations such as the National Education Association (NEA), the International Council for the Education of Exceptional Children (CEC), the American Association on Mental Deficiency (AAMD, later changed to AAMR and most recently renamed AAID) and the National Association for the Deaf (NAD), among many others were influential in framing debate and gradually influencing public policy. Parent groups also came to exert a stronger influence on the development of public policy by founding organizations such as the National Association for Retarded Children (NARC, now changed to ARC).

The concept of education for children with disabilities as a "right" gained momentum in the United States with the Civil Rights movement and the Supreme Court Decision in *Brown v. Board of Education of Topeka*, 347 U.S. 483 (1954) overturning the "separate but equal" doctrine institutionalized in *Plessy v. Ferguson*, 163 U.S. 537 (1896). This legislative precedent opened the door for education debate on children with disabilities, culminating in the landmark passing of Public Law 94-142 in 1975 (which passed despite President Ford's veto threat), requiring that all children, no matter their degree or type of disability be entitled to public education. This law, reauthorized and reframed in the

Individual with Disabilities Education Act (IDEA) of 1990, and again in 2004 required that all students with disabilities receive a “free and appropriate education” in accordance with their “individual needs”, thus requiring special education students to have an Individualized Education Plan (IEP).

The momentum of the civil rights movement propelled the legislative efforts to enfranchise people with disabilities in education, employment and public access, but the focus of discussion among disability advocates drew on Enlightenment conceptions of personhood, valorizing independence and autonomy. Special educators were at the center of this growing advocacy movement that also involved parents of children with disabilities. A pivotal text in the history of reform in Special Education penned by Lloyd Dunn in an article entitled, “Special Education for the Mildly Retarded - Is Much of It Justifiable?” (1968) lead the way for a full assessment of the foundations of special education, challenging *separateness* as a core practice. Sensitive to the role of socio-cultural and socio-economic phenomena in the identification (i.e. *labeling*) of special education students, Dunn explicitly draws on constructivist principles of learning and egalitarian strands of Enlightenment thought. Dunn however separates students “with more moderately and severely retarded, [and] other types of more handicapped children, or the multiply handicapped” as perhaps requiring a more segregated education (Dunn, 1968, p.6). Nevertheless, Dunn’s recognition of social construction and the role of educators in labeling individuals as deficient stands the test of time as a warning to be heeded. More current special education literature argues for maximizing “the inclusion” of *all* students in “general” education classrooms and extracurricular programs (Stainback; Stainback, 1984).

Another potent force for change in the 1970s emerged in Wolf Wolfensberger’s text *The Principles of Normalization in Human Services* (1972). In publications that followed Wolfensberger attempted to clarify the meaning of normalization as something other than a

hegemonic process for forced conformity (to a statistical norm) on disadvantaged groups with particular focus on individuals with disabilities (Wolfensberger, 2003). Wolfensberger’s efforts to clarify what normalization might mean for human services (including schools) is a latent example of conflict between concepts of equity and equality. How are students with more marked forms of disability, especially students with cognitive impairment to be included? Such questions implicate the larger purposes of education. To be sure, societies require material production to sustain life and culture. Thus, education must address different capabilities and interests, but, as philosopher of education Jane Roland Martin has argued, imposing a fixed hegemonic curriculum immediately discounts other forms of “cultural wealth” and places those students outside such a curriculum in a position of diminution.

While the United States heralds its tradition of local control over schools and curriculum, there are numerous examples throughout history where education has become an arm of national economic policy. Perhaps one of the most paradigmatic examples of education as an extension of national purpose is the publication of *A Nation at Risk* by the National Commission on Excellence in Education in 1983 under the Reagan administration. This report warned that the United States was being undercut in its preeminently military and economic power by a decline in educational standards and less curricular emphasis on the sciences. One consequence was a realignment of resources in education at the national level toward the promotion of science and the military. Expenditures on behalf of special education students remained static in the Reagan years, as age old debates over the justification of educating those who some believed served no productive purpose (“useless eaters” discourse in more palatable guises) for the sovereignty of the nation. Later justifications offered by the United States Department of Education for expenditures on behalf of special education included assurances to Congress that monies

devoted to special education contributed to the national economy.

Conflicts over the education of students with disabilities in the United States have continued through the tortured attempts to reconcile the Individuals with Disabilities Act (IDEA, Public Law 108-446) and the No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB, Public Law 107-110). While original principles of IDEA (originally the Education of All Handicapped Children Act, Public Law 94-142) remain intact in the calling for individualized instruction, the latest reauthorization of IDEA (2004) requires that special education students be brought under the rubric of the general education curriculum. NCLB places particular emphasis on “core academics” of reading and mathematics. Schools are judged on the basis of standardized tests intended to determine progress along the lines of benchmarks that individual states are mandated to establish in order to receive federal funding.

To enforce “accountability”, schools are required to demonstrate progress by showing that all students “meet or exceed state proficiency standards” in core academic subjects “not later than 12 years after the end of the school year 2001-2002” (NCLB, Section 1111 (a) (2) (E) (F)). The logical and logistical problems of such a request defy a short explanation, but the intensification of curricular effort into a narrow scope of academic skills underscores which capabilities count and which do not. Ironically, the defenses of these draconian measures are couched in the legislative purpose statements in terms of equality and equity, that all students receive a challenging “high quality” education whatever their original circumstances (NCLB, Section 1001. Statement of Purpose).

The mandate of NCLB for constructs an elaborate system of accountability that represents a particular challenge for special education. The trajectory of reform moving from the isolation of special education students to mainstreaming and now, toward an emphasis on inclusion now must grapple with a fixed curriculum thought to represent the only information a student needs. Inclusion of special education students in the

general curriculum is defended on the grounds that students with special needs were excluded in ways that limited opportunities for a “normal life”. Adding to the strain on special education only a very small segment of special education students are exempt from testing requirements (two percent) in each state, according to the mandates of NCLB based on marked cognitive impairment. The pressure on teachers and administrators to demonstrate “adequate yearly progress” arguably increases dramatically if they are responsible for “too many” special education students (Osgood, 2005, p.193; “Adequate Yearly Progress” is defined in NCLB, at section 1111 (b) (2) (B)).

IDEA and NCLB further institutionalize a positivist paradigm in the construction and evaluation of pedagogy that harkens back to the roots of scientism as the only valid means of knowing the world. While scientism provides one form of knowledge, it does not exhaust all ways of knowing, nor does scientism escape the assumptions that underlie it. Thomas Skirtic, a special education scholar and critic of educational practice aptly summarizes the ethical and theoretical issues that impugn a reliance on narrow, single-minded methods of knowing in education. Discussing concerns over NCLB’s emphasis on “scientifically based research” Skirtic writes:

[T]he scientifically based research requirement is premised on the instrumental or technical rationality of positivism, which is most suited to a narrowly defined problems that focus on one thing at a time defined by one criterion. As such, on its own [italics added] positivism is ineffective in institutional contexts like schools where multiple goals and activities must be integrated and general purposes must be translated into specific judgments. In these settings decisions cannot be effectively divided into separate, single-aim issues. Therefore, before technical rationality can work, ambiguous situations must be transformed into solvable problems by balancing goals, activities and competing

values and this requires practical rationality, the kind of reasoning upon which the democratic humanist tradition is premised (Skirtic, 2005, p.155).

While the points Skirtic raises directly implicate the entire educational edifice (purpose and practices), he raises some specific questions. What is the place of special education in the larger framework of education? For what reason do we educate students along the spectrum of capabilities? How is it that a positivistic paradigm as opposed to "practical rationality" came to dominate the assessment of education, not only for so-called regular education students, but also for special education students? On what basis is inclusion a "justifiable practice", recalling Dunn's article that helped set in motion the drive towards inclusion?

Answers to these questions require inquiry at many levels of analysis. Earlier I argued that the individual and the state have acquired a dialectical relationship where sovereignty of the individual and the state implicate each other. In other words, what is good for the individual is good for the state, where preservation of each are conflated. In a condition of inequality between individuals where difference means 'danger', following the logic of Foucault's analysis, the biopower of the state actualizes machinations of biopolitics in order to maintain social order. From a Foucauldian perspective, rationality and efficiency have become driving forces in the institutional dispersion of power. Schools are among the institutions that Foucault cites as examples of disciplinary practices. An implication of Foucault's concern with discourses of power and sovereignty is how one's self-surveillance comes to be seen as a locus of one's independence. Understood in this way, inclusion becomes a mechanism not to democratize, but instead a machination for maintaining social order. Similarly, self-determination discourses obscure the role of interdependence that in truth allow one to flourish.

The principles of democracy demand a politically inclusive ontology, requiring individuals

with agentic capacities to judge, but they also require a communal sense that is undercut by a Lockean conflation of self-preservation and property, which divides the "in-common" into discrete regions.

Michael Wehmeyer (Wehmeyer, 2004), a scholar and ardent advocate of special education students argues that the concept and term "self-determination" is now overlain with such distorting conceptual baggage that perhaps the term be rejected in favor of a clarifying alternative. Wehmeyer proposes what he calls "causal agency theory" as a fruitful alternative that distinguishes and joins together (1) causal capability (capabilities to make something happen) and (2) agentic capability (capabilities to direct causal actions).

While no doubt these features of agency, as Wehmeyer frames them, contribute to a sense of self-efficacy, they remain socially constructed and actualized in a web of relationships. If self-determination or 'causal agency theory' were to become meaningful constructs for empowerment, would they permit any spaces for resistance to special education curriculum? Do they valorize dependence when what one needs exceeds what one can 'produce?' These are not questions remote from considering the purpose and practice of special education. The fiction of the 'sovereign self' projects diminution on dependence, which is arguably the primary feature human beings share over the full course of a lifetime. Discussions on inclusion require examination to determine how they might in fact contribute to hegemonic views of 'normal' personhood that diminish persons with disabilities. In the end, education should teach what we can do with the help of others and not simply what we imagine ourselves to do on our own. 'Self-determination' and 'inclusion' discourses based on a reified conception of sovereign selves continue to force educators to unreflectively marginalize many with disabilities. Perhaps a return to the constructivist roots of special education found in Montessori and Dewey might change the focus of such education towards embracing the aesthetic and relational dimensions of human experience.

REFERENCES

- AMERICAN ASSOCIATION OF INTELLECTUAL DISABILITY (AAID) (The). Available from: <http://www.aamr.org/index.cfm>. Cited: 17 Aug. 2009.
- BACON, F. *Novum organum or true suggestions on the interpretation of nature*. New York: P.F. Collier, 1902.
- DANFORTH, S. "John Dewey's contributions to an educational philosophy of intellectual disability." *Educational Theory*, v.58, n.1, p.45-62, 2008.
- DAVENPORT, C.B. *Heredity in relation to eugenics*. New York: Henry Holt and Company, 1911.
- DAVIS, L.J. Constructing normalcy: the Bell curve, the novel and the invention of the disabled body in the nineteenth century. In: DAVIS, L.J. (ed.). *The disability studies reader*. New York: Routledge, 2006. p.3-16.
- DAVIS, L.J. *Enforcing normalcy: a disability, deafness and the body*. New York: Verso, 1995.
- DAWSON, G.E. *The night of the child to be well born*. New York: Funk & Wagnalls Company, 1912.
- DUNN, L.M. Special education for the mildly retarded: is much of it justifiable? *Exceptional Children* 35, n.1, p.5-22, 1968.
- FOUCAULT, M. *Discipline & punish: the birth of the prison*. 2nd ed. New York: Vintage Books, 1977.
- FOUCAULT. *The history of sexuality: an introduction*. New York: Vintage Books, 1990. v.1.
- FOUCAULT. *The birth of biopolitics: lectures at the college de France 1978-1979*. New York: Palgrave MacMillan, 2008.
- GOODEY, C.F. John Locke's idiots in the natural history of mind. *History of Psychiatry*, n.5, Jun. 1994.
- HUEY, E.B. *Backward and feebleminded children: clinical studies in the psychology of defectives, with a syllabus for the clinical examination of children, educational*. [s.l.: s.n.], 1911.
- ITARD, J.G. *The wild boy of aveyron*. New York: Meredith Publishing Company, 1962. (Century Psychology Series).
- LOCKE, J. *Some thoughts concerning education and of the conduct of the understanding*, Indianapolis: Hackett Publishing, 1996.
- LOCKE, J. *An essay concerning human understanding*. New York: Penguin Books, 2004.
- LOCKE, J. *Two treatises of government and A letter on concerning toleration*. New Haven, Connecticut: Yale University Press, 2003.
- MONTESSORI, M. *The montessori method*. New York: Schocken Books, 1962.
- MONTESSORI, M. *The secret of childhood*, translated by J. Costello. New York: Ballentine Books, 1972.
- O'NEAL, J. *The authority of experience: sensationist theory in the french enlightenment*. Pittsburgh: The Pennsylvania State University Press, 1996.
- OSGOOD, R.L. *The history of inclusion in the United States*. Washington: Gallaudet University Press, 2005.
- ROUSSEAU, J. *Emile: or on education*. New York: Basic Books, 1979.
- SALEEBY, C.W. *The methods of race-regeneration*. New York: Moffat, Yard & Company, 1911.
- SÉGUIN, E. *Idoicy: and its treatment by the physiological method*. New York: Teacher's College, Columbia University, 1907.
- SKIRTIC, T.M. Learning disabilities as a political economy". *Learning Disability Quarterly* (Council for Learning Disabilities), v.28, n.2, p.149-155, Spring 2005.
- STAINBACK, W., STAINBACK, S. A rationale for the merger of special education and regular education". *Exceptional Children* (Council on Exceptional Children), v. 51, p.102-111, 1984.
- WEHMEYER, M. Beyond self-determination: causal agency theory. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, v.16, n. 4, p. 337-359, 2004.
- WINFIELD, A.G. *Eugenics and education in America: institutionalized racism and the implications of history, ideology and memory*. New York: Peter Lang, 2007.
- WOLFENBERGER, W. *Leadership and change in human services: selected readings from Wolf Wolfensberger*. London: Routledge, 2003.

Received and approved on 2010 June 15.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

PERTAINING TO SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: REFLECTIONS AND PERSPECTIVES IN RELATION TO THE INCLUSION OF THE PUPIL WITH PHYSICAL DEFICIENCY

Juliana Buosi de **ALMEIDA**¹
Márcia da Silva Cristina Rodrigues **COFFANI**¹

RESUMO

Investigou-se o processo de inclusão, nas aulas de educação física da rede de ensino de Araputanga (MT), dos alunos com deficiência física. A pesquisa de caráter qualitativo-descritiva empregou como instrumentos metodológicos: revisão bibliográfica; análise documental; observação participante; e entrevistas semiestruturadas com os professores de educação física. A criança e o adolescente em condição de deficiência têm direito de brincar, de viver o corpo em movimento como toda e qualquer pessoa. É o atendimento educacional especializado aos "portadores de deficiência física", preferencialmente na rede regular de ensino, que pode possibilitar, embora não garantir, a participação em aulas de educação física. Promover o repensar de práticas e princípios pedagógicos no campo da educação física adaptada colabora com a formação de professores para atuação na escola e demais espaços sociais e com o processo de ensino e aprendizagem do movimento corporal junto às pessoas com necessidades especiais.

Palavras-chave: Educação física escolar. Inclusão. Metodologia de ensino.

ABSTRACT

We investigated the process of inclusion of students with disabilities in physical education classes, the school system Araputanga (MT). The research is qualitative-descriptive. Used as methodological

¹ Professoras, Faculdade Católica Rainha da Paz, Curso de Licenciatura em Educação Física. Av. 23 de Maio, 2, 78260-000, Araputanga, MT, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.S.C.R. COFFANI. E-mail: <marciacoffani@hotmail.com>.

tools: a literature review, documentary analysis, participant observation, semi-structured interviews with teachers of Physical Education. Children and adolescents on condition of disability are entitled to play, to experience the moving body as any person. It is specialized educational services for "handicapped individuals", preferably in the regular education system, which can enable, but not guaranteed, participation in physical education classes. Promote the rethinking of pedagogical principles and practices in the field of Adapted Physical Education collaborates with the teacher, to act in school and other social spaces, with teaching and learning body movement for people with special needs.

Keywords: *Physical education. Inclusion. Teaching methodology.*

INTRODUÇÃO

A história do corpo deficiente permite compreender que o homem na pré-história dependia quase que exclusivamente do movimento corporal para sua sobrevivência. As pessoas com algum tipo de deficiência, os idosos e os doentes eram incapazes de se sustentar sozinhos e dependiam da ação da tribo. Em alguns casos, eles eram abandonados em lugares longínquos e perigosos. A morte era uma certeza.

Sant'anna (2006) comenta em seus estudos que na antiguidade grega, instalou-se o culto aos corpos. A beleza física era sinal de força, inteligência e obra divina. Assim, os gregos viam os deficientes físicos como uma aberração, algo que deveria ser desprezado e que não poderia estar entre eles.

Para Silva *et al.* (2008), na Idade Média, guiados por crenças dogmáticas de que o homem deveria ser como a "imagem e semelhança de Deus", os familiares eram responsáveis por esconder seus filhos defeituosos para eles não sofrerem discriminação de outras pessoas ditas "normais", pois eram vistos como seres possuidores de demônios, e a deficiência, como algo sobrenatural. A partir da Segunda Guerra Mundial, e em especial com o pleno desenvolvimento das ciências, esse quadro sofreu modificações: viu-se que a deficiência não era causada por algum mau espírito e que estava relacionada à saúde.

Percebe-se que a forma como a sociedade vê os deficientes físicos vem mudando ao longo do tempo. Na década de 1960 e início de 1970, surge, na Dinamarca, a filosofia da integração e normalização, que tem como foco levar o indivíduo a ter uma vida "normal" e a integração do aluno no ensino regular.

Inúmeros estudos afirmam que a educação física é parte integrante da formação integral do ser humano; no contexto escolar, especificamente, a educação do corpo pelo movimento pode abranger a pessoa como um todo. A partir da inclusão dos deficientes físicos no ensino regular, é pertinente sua inclusão na disciplina de educação física escolar. É importante que o aluno com deficiência física participe e vivencie as práticas corporais que podem trazer mais autoconfiança e independência, além de favorecer ao estabelecimento das inter-relações sociais.

O movimento corporal permite que o ser humano se comunique, estabeleça ações com a sociedade e trocas de experiências. Por meio do corpo em movimento, potencializa-se a expressão da linguagem, principalmente a cultural, que envolve a dança, os esportes, entre outros. A educação física escolar pode possibilitar a construção de valores éticos, como o respeito mútuo e a valorização das diferenças, e permite ao aluno desenvolver e demonstrar suas capacidades psicomotoras e suas dificuldades, para que possam ser trabalhadas juntamente aos demais alunos, estabelecendo, assim, um convívio social baseado na cooperação (Brasil, 2000).

É evidente o fato de a educação física escolar ter mudado suas concepções, porém a prática é bem mais desafiadora, principalmente em relação à inclusão de alunos ditos "diferentes". É possível a inclusão dos deficientes físicos nas aulas de educação física, pois existem tendências pedagógicas inovadoras que garantem essa oportunidade. Segundo Silva *et al.* (2008), independentemente da abordagem, o ideal tanto da educação física quanto da educação física adaptada é buscar meios para o aluno conhecer e avançar seus limites em diferentes dimensões biopsicossociais por meio de ginástica, jogos, brincadeiras, esporte, dança e lutas, e é com a adaptação desses conteúdos que se faz a inclusão.

MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa e tendência descritiva, segundo Ludke e André (1986) e Minayo (1994). A definição dos sujeitos da pesquisa ocorreu a partir de uma pesquisa exploratória, no ano de 2008, quando se encontraram sete alunos com deficiência física inclusos à rede regular de ensino, dos quais apenas cinco participavam das aulas de educação física na escola. No ano de 2009, as escolas e os sujeitos desta pesquisa foram oficialmente abordados e foi instituída uma relação de parceira para realização da pesquisa. Os alunos e seus professores foram identificados na pesquisa por nomes fictícios de personagens da Disney, visando preservar a identidade.

Elegeram-se como lócus-alvo desta investigação as escolas públicas do município de Araputanga (MT). Em específico, o Lócus 1: Escola Municipal José Evaristo Costa e o Lócus 2: Escola Estadual Joaquim Augusto Costa Marques, nas quais se encontraram os sujeitos da pesquisa.

Empregaram-se como instrumentos metodológicos de investigação: a revisão bibliográfica; a análise documental das propostas de ensino da escola em relação aos alunos com

deficiência física; a observação participante *in locus* das aulas de educação física nas escolas-campo, organizadas na forma de cenas; e entrevistas semiestruturadas com os professores de educação física, sintetizadas em quadros.

A análise dos dados foi feita com base no processo de triangulação de dados, tão próprio aos estudos descritivos que se inspiram no método etnográfico. Os dados foram organizados na forma de categorias, a saber: a realidade educacional escola x educação física x deficiência física; as formas metodológicas de atender o aluno com deficiência física nas aulas de educação física; e as diversas faces da inclusão do aluno com deficiência física na educação física escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Parte-se do pressuposto que reafirma a indissociável relação entre teoria e prática no processo de formação de professores, de forma que se proceda a uma aproximação dos currículos dos cursos de formação docente com a realidade escolar, sem que sobreponha uma dimensão à outra.

Essa é uma perspectiva que perpassa pela revisão dos modelos pedagógicos e curriculares escolarizados instituídos, incluindo o estabelecimento da relação professor-aluno. Tendo como conceitos-chave a alteridade e a relativização do campo socioantropológico, há que se repensar quem é o outro na relação professor-aluno. Discute-se sobre a necessidade de pautar-se essa relação no respeito ao outro, entendido como diferente, porém não menos importante. Isso envolve a discussão das diferenças, um tema tão caro à antropologia e tão desafiador ao campo pedagógico, em função da característica institucional homogeneizadora da educação escolar (Gusmão, 1997). Isso rompe com as formas históricas de relacionamento professor-aluno na educação física escolar, entendidas ora como instrutor-recruta, ora como treinador-atleta.

O Quadro 1 apresenta a análise do perfil profissional dos professores de educação física das escolas investigadas. Verifica-se falta de formação continuada que prepare o professor para trabalhar com o aluno com deficiência.

Nota-se uma inexistência de formação continuada na área da educação física adaptada, que poderia qualificar o professor para trabalhar com o aluno com deficiência física. Essa situação é mais alarmante no caso do professor Tio Patinhas, que informou não ter formação específica nem em relação à formação inicial, o que nos leva a pensar a falta de conhecimento específico para o trato da pessoa com deficiência física.

Há a necessidade de conhecimento dos fatores que influenciam a prática pedagógica para subsidiar a formação do professor, em nível inicial ou continuado. No caso da inclusão de pessoas com necessidades especiais em aula de educação física na escola, é indispensável ao professor a formação mesmo que básica em princípios da educação física adaptada e a

participação em discussões que envolvam as temáticas inclusão e diversidade. O Quadro 2 sintetiza os dados referentes às oportunidades de formação continuada na área da educação física adaptada, reveladas pelos professores.

Ao analisar o tempo de formação do professor Tio Patinhas, percebe-se que o currículo da época, segundo Ghiraldelli, se caracterizava pela ênfase na aprendizagem técnica dos esportes de alto nível, com fins competitivos, o que se vinculava, "aos projetos da tecnoburocracia militar e civil que se apresentou a partir de março de 1964" (Borges, 1998, p. 17). Portanto, sendo essas as bases teórico-conceptivas da formação desse professor.

O modelo curricular, pelo qual, o Professor Tio Patinhas foi formado, tinha como práticas modelos nas aulas, a aplicação exaustiva e descontextualizada de exercícios tecnicomotores, o uso permanente de filas e a divisão de sexos. Dessa forma, muito pouco essa formação pode contribuir a favor da inclusão do aluno com

Quadro 1. Perfil profissional dos professores de educação física investigados na pesquisa.

Professor	Tempo decorrido da graduação	Instituição de ensino/trabalho	Formação inicial em EFA	Formação continuada em EFA
Tio Patinhas	20 anos	Pública	Não	Não
Pluto	1 ano	Privada	Sim	Não
Branca de neve	1 ano	Privada	Sim	Não

Quadro 2. Formação continuada em educação física adaptada.

Professores entrevistados	Respostas
Tio Patinhas	Não, desde que eu me lembro nesta cidade nunca teve [...], num tem nem curso de educação física, imagina curso de extensão, tudo que eu trabalho, eu busco sozinha em pesquisas e pós graduações que também não são na área eu tento fazer o possível para adaptar [...].
Pluto	Após a faculdade eu especificamente na área da educação física adaptada, não fiz mais nem um curso não, e até o momento desde que eu to na escola trabalhando não teve nenhum curso pra isso não.
Branca de Neve	Não, não houve, teve um curso de libras para tratar do individuo com surdes, fora esse não teve outro [...].

deficiência física em aulas de educação física na escola, pois os princípios da atuação pedagógica se caracterizam pela seleção e exclusão dos ditos "não aptos", sem cunho pertinente à prática educativa no contexto atual.

Sabe-se da importância da educação física no cotidiano de uma pessoa com deficiência física, tal como Freire (1991, p.36) afirma:

Pela motricidade o homem se afirma no mundo, se realiza, dá vazão à vida. Pela motricidade ele dá registro de sua existência e cumpre sua condição fundamental de existência. A motricidade é o sintoma do mais complexo de todos os sintomas. O corpo [...]. a motricidade integra tudo o que o homem é o pode manifestar neste mundo: espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebros etc. [...]. A motricidade é a manifestação vivida desta corporeidade, é o discurso da cultura humana.

Freire (1991) defende o desenvolvimento da motricidade como elemento primordial da educação física; portanto, o que é a educação física sem o movimento? Ou melhor, o que é a vida sem o movimento? Quer dizer que a educação física não pode se reduzir a uma dimensão estática, é preciso valer-se da dinâmica do corpo em movimento, independentemente do grau de amplitude, ou da faixa etária: mover-se é sentir-se vivo, incluído, ou seja, por mais dificuldades que o aluno com deficiência física enfrente na educação física, suas possibilidades de movimento devem ser valorizadas e aproveitadas.

Seria de extrema importância que as políticas públicas valorizassem e contribuíssem para esse ciclo profissional, em especial para a capacitação do professor para trabalhar com a educação física escolar em atendimento às diversidades de alunos, pois, como é percebido na cena descrita abaixo, o professor às vezes colabora para uma inclusão velada.

CENA 1

*Inicia-se a segunda parte da aula.
"Agora é a vez do esporte e hoje*

veremos o basquetebol", menciona Tio Patinhas. O aluno corre e senta-se ao meu lado. Um colega chama-o para participar e ele responde que está sem vontade. Os alunos iniciam, fazendo os fundamentos técnicos do basquete com as mãos. Tio Patinhas não o estimula a participar da brincadeira, mas, mesmo assim, com o incentivo dos colegas, ele vai, tenta fazer o fundamento e não consegue. O aluno volta a se sentar e ali permanece até o final da aula.

A cena retrata que, ao iniciar a parte de fundamentação técnica do esporte basquetebol, é obrigatória a utilização das mãos. Sem condições físicas para isso, o aluno Pooh foge da brincadeira. Percebe-se também que, pela normalidade da situação, isso acontecia outras vezes. O aluno Pooh não voltou mais para a aula, ficou sentado o tempo todo assistindo aos demais alunos fazerem os exercícios técnicos e jogarem basquete. Isso nos mostra que, apesar de o aluno Pooh se fazer presente na aula de educação física, há uma falta ou uma inadequação da metodologia do professor para a participação efetiva do aluno.

Borges (1998) comenta que ainda hoje sentimos os reflexos de uma educação física militarista presente nas escolas. Isso nos fez compreender que talvez esse modelo de prática pedagógica do professor possa ser um resquício das concepções da educação física na escola de anos atrás, fundamentada na perspectiva técnico-esportivista.

Percebe-se que a falta de preparo didático-pedagógico do professor para o trabalho com o aluno deficiente físico pode ser fruto da falta de experiências aprendidas em situações de aplicação efetiva das orientações pedagógicas e curriculares. O Parâmetro Curricular Nacional (PCN) (Brasil, 2000) de Educação Física, do Ensino Fundamental, cria a possibilidade de:

Num jogo de futebol, a criança que não deve fazer muito esforço físico pode ficar um tempo no gol, fazer papel de técnico, de árbitro ou mesmo torcer. A aula não

precisa se estruturar em função desses alunos, mas o professor pode ser flexível, fazendo as adequações necessárias (Brasil, 2000, p.40).

No momento de torcer, pensa-se que o aluno deficiente físico não torcerá sozinho, mas sim junto ao grupo de torcida, e no momento do jogo, o professor pode discutir com os alunos o que poderá ser feito, a codificação das regras e adaptação junto aos demais. Essas são estratégias de ensino que deixariam a aula mais dinâmica e crítica, uma vez que seria requisitada a participação dos alunos para a solução dos problemas. Essa é uma possibilidade para a inclusão do aluno deficiente físico nas aulas de educação física, de maneira que ele, na medida das suas possibilidades, pudesse se sentir parte do conjunto e do processo.

Como afirma o Coletivo de Autores (1992, p.32):

Jogar, driblar, correr entre outros é apenas um meio para atingir algo para si mesmo, ou seja, autoestima, prazer, etc., assim no sentido pessoal do jogo, possui-se uma estreita relação com sua própria realidade, ou seja, com suas motivações, e ainda mais quando o aluno se foca no aprofundamento de sua realidade, possibilita-se que o mesmo desperte para uma motivação maior, gerando assim um conhecimento científico.

Em relação aos espaços físicos, as escolas pesquisadas dispõem de quadras esportivas cobertas e em alguns casos de amplos espaços físicos (pátio, gramado etc.) para atuação pedagógica do professor. Além disso, são encontrados materiais esportivos, de cunho didático, como bolas, cordas, bambolês, cones e equipamentos como aparelho de som, entre outros objetos.

A inclusão do aluno deficiente físico nas aulas de educação física não depende necessariamente de uma gama de materiais ou espaços físicos possíveis de serem utilizados

na escola, mas muito mais da orientação pedagógica e capacitação do professor na área da educação física adaptada. Afinal, nada adianta ter materiais físicos de excelente qualidade se faltam materiais humanos bem capacitados.

Outro relevante obstáculo para inclusão do aluno deficiente na escola normal foi encontrado pela pesquisa quando observado o momento inicial da aula, por se apresentar ações pedagógicas representativas de uma pedagogia tradicional no cotidiano da escola e das aulas de educação física, relatadas na cena abaixo descrita:

CENA 2

Tio Patinhas chega à quadra e cumprimenta os alunos de forma geral. Pergunta como foi o final de semana de cada um. Algum tempo depois, ela inicia a aula, enfatizando que os alunos atrasados "pagam mico". Nessa ocasião, dois alunos "pagaram mico" ao imitar um animal - galinha -, pois ambos chegaram atrasados.

Observa-se a imitação como um castigo, como forma de obtenção de resultados, o que contradiz as orientações do PCN (Brasil, 2000) sobre a necessidade de o aluno perceber que sua prática deve servir para alguma intenção maior do que a simples ridicularização de uns em relação aos outros. Ao analisar mais a fundo a penalização dos alunos por chegarem atrasados à aula, percebeu-se que no cotidiano da escola se fazem presentes diversas práticas e atitudes que se relacionam a uma forma e pedagogia de cunho tradicional.

Outro exemplo das marcas de uma pedagogia ainda tradicional presente no "chão da escola" é a inversão de horários de educação física. O aluno que estuda no período da tarde frequenta as aulas de educação física no período da manhã e vice-versa. Isso demonstra que a educação física continua se diferenciando dos demais componentes curriculares.

Silva *et al.* (2008) explicam a relação contraditória entre escola e educação física. Para esses autores, a escola acaba diferenciando e colocando a educação física como meio de lazer e não de aprendizagem; parece-nos que o discurso é influenciado pelo dualismo corpo-movimento e corpo-movimento. Para que seja modificada essa relação, é necessário que se entenda que o corpo não é somente um ente biológico, mas composto por aspectos anatômicos e fisiológicos que produzem o movimento corporal numa dimensão biocultural.

O processo de educação do corpo contém aspectos sociais, culturais e psicológicos. Assim dá-se a entender que o movimento é a voz do corpo, ou seja, a forma com e pela qual, o corpo se comunica com o mundo.

Nota-se que a questão do horário inverso das aulas colabora para um ambiente discriminatório. No caso do aluno com deficiência física, a inversão dos horários das aulas de educação física colabora para justificar e dificultar sua participação.

Ao analisar comparativamente esses aspectos da realidade cotidiana do Lócus 1 e Lócus 2, percebeu-se uma diferença quando a educação física ocupa o mesmo horário das demais disciplinas: uma maior frequência e participação efetiva nas aulas de educação física tanto do aluno com deficiência física como de qualquer outro. A cena abaixo ilustra essa situação:

CENA 3

Pluto busca, na sala de aula, seus alunos, que organizam uma fila, e vem cantando piui-piui: a alegria e o entusiasmo é contagiante. O professor pergunta como passaram o dia e em seguida realiza a chamada; os alunos bagunçam pois é notório o entusiasmo por brincar.

A prática da disciplina educação física apareceu como forma de libertação dos corpos do ambiente em que estavam: a sala de aula.

Não há castigo para quem chega atrasado, pois a disciplina está dentro do horário normal da sala de aula. É comum colocar a aula de educação física em horários opostos ao da sala de aula, o que dificulta a participação efetiva dos alunos e favorece a desvalorização da identidade da disciplina como um componente curricular. Os alunos, ao perceberem tal desvalorização, tendem a entender a aula de educação física como um momento de lazer e diversão.

O aluno com deficiência física, que muitas vezes depende de outras pessoas para levá-lo à escola, tende a frequentar menos as aulas de educação física em horário oposto ao da aula, perdendo, assim, a oportunidade de vivenciar o movimento corporal e de adquirir outras habilidades motoras, bem como, por meio do treino motor, de melhorar a qualidade de seus movimentos numa perspectiva de autonomia e emancipação do próprio sujeito.

As metodologias de ensino da educação física, em meados do século XX, foram baseadas nos moldes esportivistas e de valorização da aptidão física. O Coletivo de Autores (1992) registra a mudança de concepção e de metodologia do professor de educação física numa perspectiva mais crítica de base marxista e voltada à valorização da diversidade cultural.

A metodologia do professor foi um dos aspectos fundamentais investigados na pesquisa por se tratar de uma questão necessária para se conhecer as formas de adaptação do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de educação física a fim de possibilitar o atendimento pedagógico e inclusivo dos alunos com deficiência física.

Foi perguntado aos professores como eram as formas de adaptação das aulas, ou seja, como trabalhavam com o aluno deficiente físico junto aos demais (Quadro 3).

Nota-se que a maioria dos professores trabalha com todos os alunos ao mesmo tempo, ou seja, não trata separadamente o aluno com deficiência física. Esse fato pareceu muito positivo uma vez que o aluno com deficiência física terá a oportunidade de sentir que está no meio dos

demais, interagindo e socializando-se de forma igualitária, participando das atividades propostas nas aulas como os demais colegas.

As orientações curriculares (Brasil, 2000, p.41) recomendam que a aula de educação física possa favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do aluno com deficiência e que a convivência com ele possa possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos entre os demais alunos.

A educação física na escola assumiria um papel transformador na vida de todos os alunos, pois trataria a deficiência física não como algo ruim que deve ser abolido, tal como foi no passado, registrado por Castellani Filho (1988), quando se desenvolviam ações como proibir as matrículas de “alunos cujo estado patológico os impeça permanentemente da frequência às aulas de educação física”, por “serem inúteis à sociedade”.

Nas observações das aulas de educação física dos professores, percebeu-se uma visão pouco distinta da comentada na entrevista. De forma geral, notou-se que as aulas são assim

organizadas: alongamento e aquecimento iniciais; trabalho com os objetivos e conteúdos da aula; e parte final, destinada ao relaxamento.

O professor Tio Patinhas mostrou, ao longo das aulas, uma enorme gama de brinquedos e brincadeiras trabalhados como recursos metodológicos. Diferentemente do que fora comentado na entrevista anterior, o enfoque do trabalho foi o competitivo, tal como registrado na cena abaixo:

CENA 5

Os alunos fizeram duas filas e lhes foram entregues algumas bolinhas. Ao sinal de Tio Patinhas, os alunos deveriam ir até um ponto determinado jogando as bolinhas para cima, da mão esquerda para a direita, batendo-as no chão e etc. Sem perceber, os alunos já habituados a competir, começaram uma disputa acirrada para ver qual fila terminaria primeiro. No mesmo momento, Tio Patinhas não interveio e deixou que a disputa se consumisse. Donald apresentou muita dificuldade, por-

Quadro 3. Formas de adaptação do trabalho pedagógico com o aluno deficiente físico nas aulas de educação física escolar.

Professores entrevistados	Respostas
Tio Patinhas	Primeiro, eu entendo que o aluno é um pedacinho do professor, então o que eu faço com o aluno portador de deficiência é tentar fazer com que ele se sinta um ser humano igual aos outros [...]. Eu tento colocá-lo dentro de uma metodologia unificada, sem excluir, e eu consigo fazer isso! Com que os alunos percebam que ele é igual aos outros.
Pluto	Bom, o que eu tento fazer é não expor os alunos com problema, não é porque ele tem determinada deficiência que ele não pode fazer a aula, eu tento trazer o máximo de tranquilidade pra minha aula trabalhando a integração dos alunos.
Branca de Neve	Olha, eu tento trabalhar com os alunos da mesma forma que eu trabalho com os outros, mais com certeza eles apresentam algumas dificuldades a mais, a gente adapta algumas atividades mais assim não só pra ele [...] pros outros também, pra não ter essa diferenciação. Ah! Só ele tá fazendo não, todo mundo faz a mesma atividade.

que não conseguia pegar a bolinha novamente, e sua equipe levou desvantagem e perdeu a brincadeira.

Ao observar a forma metodológica usada pelo professor Tio Patinhas, busca-se analisar o seu plano de ensino. Diferente daquilo que é feito na prática real das aulas, estabeleceu-se, como metas, a valorização pessoal, dia a dia, nas aulas de educação física, de atitudes como solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais. Existe, portanto, um currículo formal, preparado pelo professor para trabalhar com o aluno; um currículo em ação, que resulta do trabalho do professor no cotidiano das aulas; e um currículo oculto, resultante das práticas de ensino do professor que, de forma velada, acontecem no cotidiano de ensino.

No caso da professora Branca de Neve, é percebida uma forma de adaptação de aulas, voltada para poucas brincadeiras, porém bem exploradas do ponto de vista pedagógico. Nas observações das aulas, percebeu-se que as atividades de ensino são voltadas para valorização do cooperativismo entre os alunos. São criadas situações de aprendizagem o tempo todo pelo professor.

Os professores trabalharam com bolinhas, por exemplo, de maneiras bem distintas, conforme a cena abaixo:

CENA 6

A atividade é de jogar a bolinha para cima. Branca de Neve deixa as crianças livres na quadra e a um silvo de apito as crianças jogam as bolinhas para cima. Após esse exercício, elas deveriam jogar a bolinha em dupla, assim invertendo as bolinhas uma para a outra. Mickey apresentou um grau de dificuldade em relação à direção e à manipulação da bolinha, pouco notado pelas outras crianças. Após a brincadeira, Branca de Neve explicou aos alunos que, apesar de cada um ter uma bola, ela deveria ser trocada com o colega, e estendeu isso para a vida: nós precisamos aprender a repartir.

Ao se compararem as formas de adaptação da metodologia de ensino dos professores, é notório que o primeiro professor usa um método de ensino voltado ao ganho de rapidez de execução das atividades com destino à competição entre a turma de alunos, que é dividida em equipes durante a aula; o segundo professor usa uma metodologia de ensino que agrega a vivência de atividades práticas voltadas à aprendizagem e ao aperfeiçoamento das habilidades motoras, além de enfatizar o relacionamento entre os alunos envolvidos na situação de ensino.

Na primeira cena, o desempenho do aluno com deficiência física colaborou para a desclassificação da sua turma e, na segunda cena, nenhuma criança foi penalizada pelo fracasso, pelo contrário: não houve formação de grupos e os alunos permaneceram livremente na quadra ocupando diferentes espaços e papéis.

O professor Tio Patinhas não explica o que foi feito na aula e qual o objetivo das atividades. Já a professora Branca de Neve, após a brincadeira, conversa com seus alunos; em suas aulas, está presente a reflexão contínua daquilo que é feito em busca de sentidos e significados que possam explicar a importância daquela vivência corporal à criança. Notou-se que o segundo professor, por meio de suas estratégias de ensino, colaborou para uma participação mais efetiva e igualitária dos alunos.

Daolio (2004) afirma que a educação física e o movimento corporal fazem parte do processo de educação sociocultural dos corpos, em outros termos, o homem aprende cultura por meio de seu corpo. O homem assimila e adquire conteúdo cultural corporal através de suas vivências sociais e relações que estabelece com o outro e o meio em que interage. Isso é denominado pelo autor de inCORPOrAÇÃO. Indaga-se: o que se pode esperar desse homem que é levado a perceber que seu corpo traz prejuízos a sua equipe, ou, então, que não consegue realizar a atividade como os demais, sendo, assim, penalizado pelo fracasso?

Apresentam-se as diferentes formas de ensino-aprendizagem nos mais diversos

momentos das aulas de educação física ministradas pelos professores investigados, e que foram observadas nas escolas-campo, buscando confrontá-las com as possibilidades de adaptar a metodologia de ensino para incluir os alunos com deficiência física nas aulas de educação física na escola.

CENA 7

Começa o alongamento, que é enfatizado com duas palmas entre cada alongamento, que, segundo Tio Patinhas, é uma forma de estimular o ritmo das crianças. Donald apresenta facilidade em certos momentos em realizar o alongamento, em outros não. Não é corrigido ou amparado pelo Tio Patinhas. O aquecimento é realizado com uma brincadeira utilizando pés e mãos de EVA distribuídos na quadra. Ao sinal de Tio Patinhas, os alunos deveriam correr e colocar suas mãos em cima das peças, os que não conseguiram saíram da brincadeira. Em certo momento, o aluno Donald atrasou e ocupou uma peça que estava com uma aluna. Ela deixou-o na brincadeira.

A cena 7 permite refletir duas percepções diferentes: Patinhas em sua metodologia demonstra tratar os alunos igualmente, talvez fosse esse o motivo da não ajuda no momento do alongamento ao aluno Donald. Porém, a aula de educação física é o momento de orientar na práxis a execução correta dos movimentos.

Em seguida, no momento da brincadeira de aquecimento, a não intervenção do professor demonstra o sentimento de pena para com Donald. O momento de brincadeira por mais que seja divertido tem que valorizar as regras postas no início para que todos os alunos compreendam que na vida precisamos respeitar as leis em sociedade. Isso não ocorreu na aula e nem foi objeto de discussão do professor com os alunos.

CENA 8

Branca de Neve começa o alongamento em círculo. Depois, para o aquecimento, usa a brincadeira de pula corda. As crianças ficam em fila sem separação por idade ou sexo. Cada um pula um número de vezes. Quando chega no aluno Mickey, ele não consegue pular corda. A professora muda o método da brincadeira no qual os alunos pulam a corda. Todos participam.

Nota-se, nesse aquecimento e alongamento, a forma de adaptação de Branca de Neve, que trabalha com Mickey dentro de seus limites para fazer a atividade; depois disso, todos os alunos passam pela mesma experiência.

CENA 9

Após o aquecimento e o alongamento, o professor Tio Patinhas inicia sua aula, dividindo a turma em dois grupos. Ela deixa que eles se dividam, consequentemente meninos e meninas se separam. Tio patinhas intervém e mescla os alunos. Pooh sai da brincadeira e mostra desmotivação. Tio Patinhas o convence a permanecer. A brincadeira é queimada com os litros. Os alunos de uma equipe devem erguer os litros enquanto o outra equipe tenta o queimar. Chega a vez de Pooh: ele nem chega a entrar direito na brincadeira e já é queimado, dela saindo.

Notam-se, na cena 9, uma falta de adaptação da brincadeira para inclusão de Pooh e o uso da competição nas aulas, que é desfavorável à integração do aluno com deficiência física, uma vez que é injusto ele competir com um aluno dito "normal".

Segundo as orientações curriculares (Brasil, 2000) na escola “é comum acontecer, em atividades competitivas, de as crianças mais hábeis monopolizarem as situações de ataque, restando aos menos hábeis os papéis de defesa, de goleiro ou mesmo a exclusão”. Portanto, “o professor deve intervir diretamente nessas situações, promovendo formas de rodízio desses papéis, e criando regras nesse sentido”.

O que se objetiva não é desmerecer a competitividade, pois ela tem seu papel na formação do aluno para enfrentamento da vida. Porém, seu uso exacerbado ou inadequado em situações em que deveria ser privilegiada a cooperação acaba provocando uma “guerra” entre os alunos dentro da aula. Indaga-se: O que resta para a vida após essa competitividade?

Em outro momento, notou-se que a aula de Tio Patinhas possui dois períodos. No primeiro, trabalha-se com jogos, brincadeiras, atividades rítmicas e expressivas, e, no segundo, a prática esportiva (Cena 10):

CENA 10

Tio Patinhas fala para as crianças tomarem água e ir ao banheiro. Ao voltarem, os dividi em dois grupos. Os alunos perguntam que esporte será trabalhado nas aulas. Naquele dia foi o basquetebol. Tio Patinhas, ensina alguns fundamentos técnicos, como passar a bola de basquete em torno do corpo, da mão direita para esquerda, entre outros. Pooh senta na arquibancada e não participa da aula, fica um bom tempo ali parado, olhando. A professora tenta trazê-lo para a aula; depois de muito esforço, consegue, mas Pooh não permanece, pois não consegue realizar os fundamentos do esporte por causa da sua mão deficiente e volta a se sentar. É nítida a desmotivação de Pooh, que fica ali conversando com outras crianças e observando até terminar a aula.

Na cena 10, vê-se a saída de Pooh, que não conseguiu desempenhar a atividade da mesma forma com que os alunos a estavam desempenhando. É importante o professor estar consciente do que ele está trabalhando e estar preparado para situações que podem vir a ocorrer. Nesse caso, a professora não deixou claro algum tipo de adaptação que poderia ser feito e colaborou por promover um ambiente desfavorável para o processo de inclusão.

Ao analisar a cena 11, percebe-se que a professora Branca de Neve cria um ambiente favorável ao processo de educação dos alunos de forma respeitosa e inclusiva. As crianças ficam em dupla e tendem a repartir a bola que lhes é dada; não há formação de fila e a permanência dos alunos livres na quadra favorece a não formação de equipes e dificulta o trabalho com competição.

CENA 11

A professora Branca de Neve trabalha com seus alunos o futebol em duplas; para cada dupla ela dá uma bola e os participantes a chutam um para o outro; em seguida, passa-se para uma atividade na qual as crianças deveriam jogar com as mãos a bola uma para a outra. O aluno Mickey mostra alegria em desenvolver a atividade com seu colega, apesar de algumas vezes errar de direção no momento do chute, mas isso nem é percebido por seu colega; em um momento da atividade, um terceiro aluno pega a bola da dupla e começa a correr pela quadra, Branca de Neve imediatamente chama a atenção do aluno e o faz devolver a bola, depois disso todas as crianças correm e sentam no tapete. A professora interviu de maneira adequada, salientando a importância de dividir as “coisas” com seus colegas.

A professora Branca de Neve (Cena 11), após a atividade, promove um momento de

reflexão, deixando claro que ela não está preocupada somente com a aprendizagem técnica de movimentos e gestos corporais. Além disso, não foi necessária uma grande adaptação à aula, mas foi garantida a inclusão do deficiente físico sem lhe causar maiores constrangimentos.

A partir da exploração em lócus e da dificuldade dos professores em adaptar as aulas de educação física, sugerem-se os jogos cooperativos e obras de Brotto (2003) como alternativas de atividades de ensino que possam contribuir para a práxis do professor numa perspectiva inclusiva e educativa, uma vez que a forma de adaptação pedagógica do professor Pluto não foi suficiente para chamar a atenção da maioria das crianças, inclusive do aluno com deficiência física:

CENA 12

A atividade da aula é boliche. O professor separa duas filas, uma de meninos e outra de meninas. Estipula dois arremessos para cada um dos alunos. As crianças demonstram falta de interesse, inclusive Minnie, que sai da brincadeira e vai brincar de pega-pega com outros colegas. Pluto permanece nessa brincadeira até o final da aula com apenas a minoria de alunos.

A situação observada, na cena 12, revela inflexibilidade e insuficiência do planejamento da aula do professor Pluto, uma vez que só foi apresentada uma brincadeira como exercício para uma hora de aula. Além disso, essa mesma atividade foi realizada de uma única forma, levando as crianças ao esgotamento.

A divisão de turmas entre meninos e meninas nos mostra uma metodologia voltada à diferenciação das atividades de acordo com o gênero, o que colabora para um ambiente discriminatório. A obra Coletivo de Autores (1992) registra que, historicamente, o Decreto Federal nº. 69.450/71, título IV, capítulo I estabelecia os padrões de referência que possibilitaram a divisão de gênero nas aulas de educação física, a saber;

I - Quanto a sequência e distribuição semanal, três seções no ensino primário e no médio e duas seções no ensino superior, evitando-se a concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos.

II - Quanto ao tempo disponível para cada seção, 50 minutos não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades.

II - Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionado por nível de aptidão física (Coletivo de Autores, 1992, p.37).

A proposta de separação de alunos por gênero e por nível de aptidão física demonstra um caráter de ensino da educação física de ordem fisiológica, inerente ao processo de treinamento desportivo, que não combina com os objetivos da educação física escolar, expressos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 e pelas orientações curriculares nacionais (Brasil, 2000).

Minnie não mostrou dificuldade na execução da brincadeira, porém, ao sair, demonstrou que não estava satisfeita e preferiu brincar de pega-pega com os demais colegas. Isso demonstra que Minnie não apresenta dificuldades de relacionamento, o que colaboraria com o trabalho de Pluto caso ele estivesse amparado por uma metodologia e por estratégias de ensino adequadas às necessidades e interesses dos alunos.

Outro fato marcante que denuncia a inadequação da metodologia da aula é que a aula de Pluto termina, de forma repentina, com o sinal para o intervalo. Assim, não houve um momento de reflexão sobre a prática das atividades de ensino junto aos alunos.

Assim Freire (1991) alerta para esse descaso:

O movimento, o simples movimento corporal, aquele que se vê nos atos, ainda não revela o homem. O que está

faltando numa concepção de educação física que privilegie, acima de tudo, o humano, é ver além do percebido: é enxergar o movimento carregado de intenções, de sentimentos de inteligência.

O autor deixa claro que não se pode pensar em educação física sem intenções de ensino e à margem do processo de ensino escolar. É preciso ver e ir muito além da prática descontextualizada, de poucas brincadeiras e atividades corporais, sem clareza de sentidos e significados. Há que se descobrir formas que trabalhe e que toque o ser humano de forma que o faça pensar sobre si e seu meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho permitiu a discussão das políticas públicas em torno da educação especial e da educação física adaptada. Isso perpassa pela garantia de um espaço adequado e pela formação continuada dos agentes de ensino para que assim eles possam avaliar criticamente se a metodologia empregada nas aulas está amparada por tendências críticas e sociativas, para trabalho em grupo, e não valorização do individualismo. Isso significa pensar uma educação física para “fora” dos muros da escola e que contribua para a formação social do aluno e para a manifestação da cidadania.

REFERÊNCIAS

- BORGES, C.M.F. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papirus, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BROTTO, F.O. *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. 7. ed. São Paulo: Cooperação, 2003.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- COLETIVO de autores. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FREIRE, J.B. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.
- GUSMÃO, N. Antropologia e educação: origens de um diálogo. In: ANTROPOLOGIA e educação: interfaces do ensino e da pesquisa. Campinas: 1997. (Cadernos CEDES, n.43).
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SANT'ANNA, D.B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. (Org.). *Corpo e história*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SILVA, R.F.; SEABRA, L.J.; ARAÚJO, P.F. *Educação física adaptada no Brasil: da história a inclusão educacional*. São Paulo: Phorte, 2008.

Recebido em 30/5/2010 e aceito para publicação em 8/7/2010.

O CONSTRUTIVISMO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: SIGNIFICADOS, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E OBJETIVOS POLÍTICO-ECONÔMICOS

THE CONSTRUCTIVISM IN THE LITERACY TEACHER FORMATION PROGRAM: MEANINGS, PEDAGOGIC STRATEGIES AND POLITICAL-ECONOMICAL OBJECTIVES

Géssica Priscila RAMOS¹

RESUMO

A análise proposta neste artigo pretende iniciar uma discussão sobre os significados, as estratégias pedagógicas e os objetivos político-econômicos que embasam a defesa oficial do construtivismo na política educacional brasileira após 1995. Para tanto, foca-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, criado pelo Ministério da Educação em 2000, e constata-se que: 1) o construtivismo é veiculado neste programa como um novo e superior modelo educacional, adequado para a sociedade atual; 2) variadas estratégias são utilizadas para convencer o professor cursista a assumir o construtivismo em sua prática pedagógica; 3) a concepção construtivista defendida oficialmente, por sua natureza pedagógica flexível, mostra-se coerente ao princípio da racionalização de verbas públicas presente na Reforma do Estado Brasileiro dos anos 1990 ao possibilitar a minimização de mecanismos custosos como reprovação, evasão e fracasso escolar.

Palavras-chave: Construtivismo. PROFA. Política educacional.

ABSTRACT

The analysis proposed in this article intends to begin a discussion on the meanings, the pedagogic strategies and the political-economical objectives, that base the official defense of the "constructivism"

¹ Professora, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Educação. Rod. Washington Luís, km 235, SP-310, 13565-905, São Carlos, SP, Brasil. E-mail: <gessicaramos@ufscar.br>.

in the Brazilian educational politics, after 1995. For that, it focus on Literacy Teacher Formation Program, created by Ministry of the Education, in 2000. It verifies that: 1) the “constructivism” is transmitted in Literacy Teacher Formation Program as a new and superior educational model, appropriate for the current society; 2) varied strategies are used in Literacy Teacher Formation Program to convince the teacher to assume it in his or her pedagogic practice; 3) the officially defended “construtivist” conception, for its flexible pedagogic nature, is presented as coherent to the presupposition of the rationalization of public budgets present in the Reform of the Brazilian State, of the decade 90, making it possible to minimize expensive mechanisms as failure, escape and school failure.

Keywords: Constructivism. PROFA. Educational politics.

INTRODUÇÃO

O foco de discussão deste artigo é o chamado construtivismo na política educacional brasileira após a década de 1990. Cabe destacar que a palavra “construtivismo”, segundo Rossler (2006), envolve atualmente uma grande quantidade de definições e teorias, às vezes, conflitantes entre si. Arce (2001, p.273) explica que tal concepção tem sido apresentada como “uma medusa de mil cabeças”, num exacerbado reducionismo de grandes teorias que concebe o construtivismo como a integração de pensamentos de diferentes autores (Vigotski, Piaget, Ausubel e outros), que, apesar de divergentes entre si, supostamente poderiam ser unidos pelo princípio “de que todos acreditam na construção do conhecimento” e na finalidade última da intervenção pedagógica em contribuir para que o aluno “aprenda a aprender”. Assim:

Vemos Vigotski sendo utilizado como aquele que fala das interações sociais, como práticas subjetivas entre indivíduos, Piaget como o que trata do desenvolvimento cognitivo e Wallon como o responsável pelo lado afetivo, pelo desenvolvimento do “eu” da criança (Arce, 2001, p.273).

Segundo Arce (2001), essa vulgarização do pensamento de tais teóricos e de suas obras vem sendo amplamente denunciada em diversos estudos. Por essa razão, discutir os diferentes significados da palavra “construtivismo” ou fomentar uma discussão filosófica sobre o tema

não será objeto de preocupação deste trabalho, razão pela qual a palavra “construtivismo” aparecerá constantemente entre aspas.

Assim, diferentemente de um estudo pedagógico sobre o tema, a análise proposta neste texto pretende iniciar uma discussão sobre os significados, as estratégias pedagógicas e os objetivos político-econômicos que embasavam a defesa oficial de tal concepção, de forma velada ou explícita, dentro da política educacional brasileira pós-década de 1990. Para tanto, o estudo tem como foco o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado pelo Ministério da Educação (MEC) no início de 2000, sendo destacado oficialmente como instrumento de capacitação do docente para o processo de alfabetização.

O que se objetiva com este artigo é mostrar que, para além da defesa de uma nova concepção pedagógica pelo PROFA, o que se fazia, por meio dele, era induzir os professores à adoção de tal modelo, instaurando, em sala de aula, sob argumentos pedagógicos, uma das estratégias básicas utilizadas naquele momento para a Reforma do Estado Brasileiro.

O PROFA

O PROFA foi criado pelo MEC no início de 2000, tendo como objetivo oficial explícito capacitar os professores para o processo de alfabetização. Composto basicamente por

apostilas, guias e vídeos - cujo tema central referia-se ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita -, tinha como referencial pedagógico declarado o modelo de ensino chamado por ele de “construtivismo”, ou “construtivismo-interacionista”, ou “socioconstrutivismo” - expressões utilizadas pelo Programa como equivalentes. Esse material de trabalho era distribuído pelas redes de ensino interessadas em repassar aos seus docentes uma “renovada” concepção pedagógica coerente em relação aos fundamentos presentes em várias políticas educacionais oficiais implantadas pós 1995 pelo MEC (Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa e Guia Nacional do Livro Didático, dentre outras).

Seu funcionamento dava-se por meio de cursos de capacitação, cuja carga horária era de 160 horas, distribuídas em três módulos. O módulo 1 referia-se aos conteúdos de fundamentação sobre os processos de aprendizagem da leitura e escrita e sobre a didática da alfabetização; já os módulos 2 e 3 abordavam as propostas de ensino e de aprendizagem em língua escrita para a alfabetização (Brasil, 2001a).

As apostilas do PROFA eram compostas basicamente por textos de literatura, atividades práticas e de reflexão, depoimentos de professoras “bem-sucedidas” e textos teóricos, sendo a maioria deles de autoria de Telma Weisz, supervisora pedagógica do material, ou extraídos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1ª a 4ª série) ou, ainda, escritos pelos membros da equipe pedagógica² do Programa.

Segundo as próprias apostilas (Brasil, 2001b; 2001c), o objetivo central do material era dar fundamentação ao professor no tocante aos processos de aprendizagem da escrita e da leitura, bem como focar a discussão e a reflexão coletiva dos conhecimentos apresentados, relacionando os conteúdos abordados com suas implicações para a prática pedagógica docente.

Por esse caminho, o PROFA pretendia subsidiar o professor em sua trajetória de formação, tornando-o um alfabetizador competente e semeador da leitura e da escrita pelas escolas brasileiras (Brasil, 2001b; 2001c), tendo, para tanto, o “construtivismo” como concepção pedagógica privilegiada nesse processo.

Os significados de “construtivismo” e as estratégias pedagógicas utilizadas

Ao realizar uma análise mais profunda do PROFA, é possível notar que variadas estratégias são utilizadas pelo programa para convencer o professor cursista a assumir a concepção educacional do PROFA em sua prática pedagógica. Dentre as principais estratégias utilizadas, pode-se destacar a recorrência aos depoimentos das chamadas “professoras bem-sucedidas”. Todos os depoimentos constantes do módulo 1 e do módulo 2 do material apresentavam aos cursistas exemplos reais de professoras que se mostravam bem-sucedidas com a adoção desse dito “novo” ideário educacional.

A lógica dos depoimentos, especialmente no módulo 1, era a de apresentar um pouco do início das trajetórias formativas e profissionais dessas docentes, revelando as falhas que as professoras buscaram superar a partir de suas renovadas práticas “construtivistas”. Nesse caminho, os pressupostos que se delineavam eram sempre os de práticas pedagógicas diferentes da tradicional ou, mais precisamente, segundo as apostilas, de práticas pedagógicas abertas para o “novo”, para o “ativo”, para o “heterogêneo”, para o “significativo” etc.; em suma: voltadas para tudo aquilo que os documentos atribuíam como significados de “construtivismo” em suas páginas. Nas palavras de uma depoente:

² Eram membros da equipe pedagógica: Beatriz B. Gouveia, Célia G.P. de Oliveira, Cristiane Pelissari, Débora Rana, Ione A. C. Oliveira, Marta Durante, Rosa Maria A. de Barros, Rosângela Veliago.

[...] Alguns dizem que trabalhar dentro da concepção construtivista é difícil, trabalhoso, mas para mim é trabalhar com consciência, conhecimento, é crescer sem parar, é acreditar na capacidade das crianças em aprender, é ser um professor atuante, participativo no processo de aprendizagem, é levar propostas que provoquem os alunos a pensar e utilizar seus recursos para achar soluções, é ser informante por ser mais experiente, é sempre buscar mais conhecimento para trabalhar em sala, é lembrar-se sempre que todos têm conhecimentos - cultural, social e outros - para contribuir. Enfim, é estar vivo profissionalmente! (Professora da Creche Central da Universidade de São Paulo - Educação Infantil - Turma de 6 anos) (Brasil, 2001b).

Em outras partes do material, o ideário “construtivista” era apresentado explicitamente ou implicitamente aos cursistas como a melhor forma de ensino e a teoricamente mais correta em termos de explicação sobre a aprendizagem humana, numa estratégia clara de sedução dos professores para esse “novo” modelo educacional. Assim, por meio das ideias de Weisz, o módulo 1 destacava, em sua unidade 2, que todos os professores teriam, conscientemente ou não, ideias, concepções e teorias que sustentavam suas práticas. Tal afirmação, contudo, aparecia na apostila como um pretexto para que a autora explicitasse o referido modelo proposto por meio de sua comparação valorativa com uma concepção tradicional de ensino, isto é, com o modelo tradicional de ensino.

Nesse caso, a teoria empirista - expressão utilizada, pela apostila, para se referir ao “ensino tradicional” - era caracterizada por Weisz como aquela que expressava um modelo pedagógico baseado na prática do estímulo-resposta, em certos e errados, na memorização, na língua como pura fonologia, na ausência de significação, no aluno vazio, no ensino depositário etc., supostamente encontrado nas cartilhas tradi-

cionais. Em contrapartida, a concepção teórica defendida no documento - a “construtivista” - era introduzida pela seguinte frase em negrito: **“para mudar é preciso reconstruir toda a prática a partir de um novo paradigma teórico”** (Brasil, 2001b, grifo meu). Segundo as apostilas, esse novo paradigma teria como características básicas: não ter o conhecimento como uma cópia do real; trabalhar com o conhecimento prévio do aluno; pressupor a atividade por parte de quem aprende; entender que o sujeito constrói o conhecimento em seu processo de aprendizagem; conceber que o aluno deve vivenciar socialmente o conhecimento etc.

A exposição esquemática e comparativa entre o suposto método ideal, o “construtivista”, e o inadequado, o “tradicional”, reaparecia nos documentos de forma repetida num claro movimento de fixação e reafirmação do primeiro e de negação do segundo para o professor cursista. Assim, em um dos temas subsequentes da unidade 2 do módulo 1, era proposto ao docente o preenchimento de dois quadros: um sobre o modelo pedagógico empirista e outro sobre o modelo pedagógico “construtivista”. Em cada um deles, o professor deveria explicitar ‘como o aluno aprende’ e ‘o modo como lhe é ensinado’, conforme os diferentes referenciais, a partir das explicações dadas pela apostila.

Em outro exemplo, o módulo 2, por sua vez, trazia um quadro comparativo para ser preenchido sobre o uso da cópia, do ditado e da leitura oral na “escola tradicional” e o emprego desses recursos no “ensino para a resolução de problemas” - modelo esse claramente relacionado, pelo documento, ao “construtivismo”.

Também, de forma esquemática, a unidade 9 do tema 12 do módulo 1 apresentava um quadro comparativo já preenchido. Nele, enquanto a chamada proposta didática “construtivista” de alfabetização era caracterizada como “um processo de construção conceitual, apoiado na reflexão sobre as características e o funcionamento da escrita” - por se pautar na capacidade de reflexão, de interferência, compreensão e construção do conhecimento pelo sujeito; por se basear em textos reais e

situações problemas e desafiadoras para o aluno; por considerar o sujeito real e a heterogeneidade como elementos favoráveis à aprendizagem etc., segundo o documento -, a proposta de alfabetização com silabário - associada, no texto, ao “ensino tradicional” - era classificada como um processo cumulativo que: partia da falsa suposição sobre o que seria fácil e difícil para o aluno aprender; usava escritos artificiais para alfabetização; tinha suas atividades apoiadas na memorização e na capacidade do aluno em reter informações; não se ancorava necessariamente em um planejamento flexível; pautava-se pela necessidade de evitar e/ou corrigir o erro do aluno etc. (Brasil, 2001b).

Ainda no módulo 1, era explicitado ao professor o modo como o sujeito aprenderia a ler e a escrever no ideário “construtivista”, embasando tais explicações em fragmentos do pensamento teórico de Piaget, de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky. Com isso, era legitimada e aumentada perante o cursista a credibilidade científica de tal concepção diante do “ensino tradicional”, cuja abordagem era feita sem nenhuma explicação científica, limitando-se aos correntes chavões sobre seu funcionamento. Segundo Rossler (2006), tal estratégia é realizada para tentar demonstrar a superioridade teórica do chamado “construtivismo” diante de outros pensamentos educacionais. A tentativa seria demonstrar que tudo aquilo que não é construtivismo tem apenas um caráter pré-científico.

Assim, numa prática clara de fixação das ideias gerais de pensadores como Piaget, Ferreiro e Teberosky, as apostilas misturavam em suas páginas atividades teóricas (leitura, escrita, vídeos ilustrativos, reflexão individualizada e coletiva, questionários, trabalho em grupo, recapitulação de unidades e textos etc.) e atividades práticas, várias delas, inclusive,

colocadas como exercícios a serem realizados nas salas de aulas regulares dos professores com seus alunos. Juntamente com esses exercícios, aparecia, em destaque, nas apostilas, a seguinte observação:

As atividades sugeridas neste material fazem sentido no contexto de uma abordagem de alfabetização como a proposta neste Curso, descontextualizadas elas podem ser pouco úteis ou mesmo de difícil operacionalização (Brasil, 2001b).

Tal afirmativa só vinha demonstrar, por parte do documento, um claro esforço de induzir o professor à adoção do “construtivismo” em suas salas, sob o pretexto de tornar tais atividades realmente eficazes para os alunos. Vale frisar que, segundo explicitado no módulo 1 das apostilas, o sucesso do aluno dependeria exatamente do posicionamento docente favorável ao modelo “sugerido”.

Nessa perspectiva, as atividades práticas propostas pelos documentos eram apresentadas aos professores com o tempo de duração estimado, o objetivo, os desafios colocados para os alunos, os procedimentos didáticos específicos da atividade, os procedimentos a serem tomados pelos estudantes, a adequação da atividade levando em conta o conhecimento do aluno, o tipo de intervenção do professor etc.

Além de todos esses mecanismos de fixação e de sedução do participante do curso para adoção da referida concepção, há que se considerar ainda o reforço constante, pelo material, do pressuposto da responsabilidade solitária do professor sobre os resultados de seu trabalho, num claro movimento de focalização do profissional no tocante aos resultados da qualidade do ensino e de “pedagogização” dos problemas em educação. Assim, dentre as oito competências³ que o PROFA pretendia

³ As competências destacadas pelo material são: encarar o aluno como pessoa que precisa obter sucesso em suas aprendizagens; compreender que todos têm capacidade de aprender e que, portanto, o trabalho de alfabetização desenvolvido deve levar em conta as diferentes necessidades de aprendizagem trazidas pelos alunos; reconhecer-se como uma importante referência para o aluno como leitor e usuário da escrita; planejar as atividades de leitura e de escrita tendo em vista os conhecimentos que detém acerca dos processos de aprendizagem; elaborar atividades ditas “desafiadoras” e que considerem o nível de conhecimento dos alunos; agrupar os alunos tendo em vista seus conhecimentos e características pessoais; observar e registrar o desempenho dos alunos durante as atividades propostas, bem como sua evolução, o planejamento e a documentação dos trabalhos realizados; e, por fim, responsabilizar-se pelos resultados obtidos no que se refere à aprendizagem de seus alunos (Brasil, 2001b).

desenvolver no alfabetizador estava a de saber “*responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos*” e de “*reconhecer-se como modelo de referência*” para eles (Brasil, 2001b, grifo meu).

Nesse sentido, o módulo 2, no tema 5 de sua unidade especial, trazia a afirmação de que a seriedade de uma atitude profissional se revelava pela responsabilidade do profissional em assumir os resultados de seu trabalho, o que, na educação, implicaria que os professores passassem:

[...] a se sentir responsáveis não só pelo sucesso, mas também pelo fracasso na aprendizagem dos seus alunos, tal como se espera que os médicos se sintam responsáveis pelo fracasso na cura de seus doentes; os engenheiros, pelo fracasso nas construções e máquinas que projetam; os advogados, pelo fracasso na defesa de seus clientes; os publicitários, pelo fracasso das campanhas que inventaram (Brasil, 2001c, grifo meu).

Sob esse discurso de responsabilização, fundamentalmente sobre o fracasso no processo educacional, o primeiro motivo destacado como variável definidora dos resultados da aprendizagem do aluno era “*a concepção de ensino e aprendizagem do professor*” (Brasil, 2001c, grifo meu).

Vale destacar, entretanto, que todos os benefícios pedagógicos do “*construtivismo*” eram ignorados quando os alunos focados eram os próprios professores cursistas, colocando em dúvida a efetiva crença oficial sobre a superioridade dessa concepção de ensino perante o “*ensino tradicional*”. Isso porque fica visível nos documentos o uso constante de atividades de memorização, de repetição e de fixação de conteúdos, práticas essas associadas pelas próprias apostilas do programa como pertencentes ao “*ensino tradicional*”. Embora no “*Guia de Orientações Metodológicas Gerais*” do PROFA (Brasil,

2001d), destinado aos formadores dos professores cursistas, fosse destacada a importância de se considerar os conhecimentos prévios do aluno-professor, durante as aulas, esse destaque era sempre dado a fim de utilizá-los para superação do conhecimento que se mostrasse contrário à proposta apresentada, e não para valorizar ou respeitar o aluno-professor e seus saberes anteriores. Nas palavras do referido Guia (Brasil, 2001d, p.151, grifo meu):

Criar situações que “*revelam*” os conhecimentos prévios/opiniões do grupo sobre um tema a ser abordado [...] não é apenas um recurso para fazer com que se sintam valorizados: é condição para que os conteúdos possam ser trabalhados pelo formador, de modo a fazer sentido para eles.

[...] Se um grupo de educadores acredita, por exemplo, que os pais não devem acompanhar os filhos no período de adaptação na escola de educação infantil, não adianta discutir formas de adaptação, pois falta um conhecimento prévio que permitiria o “*aproveitamento*” da informação sobre situações interessantes de adaptação. E, então, é preciso tratar do que falta primeiro [...]

Se o grupo acredita que não se deve deixar em hipótese alguma os alunos escreverem errado, por achar que os erros se fixam na memória, não adianta discutir atividades de escrita para alunos não-alfabetizados, pois para realizá-las os alunos precisariam escrever como lhes é possível, e isso os professores não proporiam [...]. Nesse caso, também é preciso tratar primeiro de outras questões.

[...] Considerar e valorizar o conhecimento prévio de quem aprende também é uma questão parecida: não se trata apenas de ser ético e, por isso, considerar o outro, mas de criar melhores condições de aprendizagem - porque quando o conteúdo abordado se “*conecta*” ao saber já existente, aprende-se mais. Ou seja, o que hoje se sabe sobre os processos de aprendizagem *legítima* alguns procedimentos do ponto de vista pedagógico e metodológico.

Assim, não foi por acaso que, dentre as competências solicitadas do formador do professor cursista, constantes do Guia (Brasil, 2001d), destacava-se sua capacidade de resolução de situações-problema, tais como: grupo resistente; má aceitação e falta de confiança na proposta inicial do formador; concepções distorcidas, estranhas ou inadequadas reveladas pelos educadores; má interpretação do grupo em relação a certas questões.

Isso, ao que tudo indica, remete para duas hipóteses principais: ou o material não desconsiderava que existiam algumas estratégias relevantes de aprendizagem provenientes do “ensino tradicional”; ou estava subentendido que, para o tipo de professor alfabetizador desejado - reproduzidor obediente de determinada concepção pedagógica esperada -, o “ensino tradicional”, apesar de seus ditos prejuízos formativos, seria mais eficiente. Essas são hipóteses a serem pensadas.

Os objetivos político-econômicos

Pela análise das apostilas do PROFA fica clara a estratégia de valorização do “construtivismo” por meio da constante depreciação de tudo aquilo que usualmente era enquadrado como parte do “ensino tradicional” pelo programa. Em termos pedagógicos, o “construtivismo” era apresentado como uma concepção de ensino melhor, por ser mais flexível e respeitar os diferentes tempos e modos de aprendizagem dos alunos. Já o modelo de “ensino tradicional”, diferentemente, era destacado por sua rigidez com o educando ao se pautar, inflexivelmente,

na memorização do conhecimento esperado do aluno, segundo sua etapa de ensino.

Sob esse ponto de vista, fica fácil perceber a existência de uma maior adequação do “construtivismo” - quando comparado ao modelo de “ensino tradicional” - às políticas educacionais permitidas e incentivadas pela LDB 9.394/96 (Brasil, 1996; Souza, 2002), como, por exemplo, progressão continuada, ciclos, aceleração da aprendizagem, avaliação contínua etc., medidas que tornam o tempo e o espaço escolar mais flexíveis em sua organização e funcionamento. O foco seria, assim, incentivar o uso de uma concepção educacional mais flexível para um contexto de políticas educacionais também mais flexíveis em seus pressupostos, com a pretensão formativa de sujeitos flexíveis também, isto é, aptos para lidar com as rápidas e constantes mudanças no setor produtivo e na sociedade atual. Todavia, as causas políticas para a indução do uso do “construtivismo” em sala de aula não param por aí.

Nesse aspecto, vale lembrar que, naquele momento, estavam em andamento no Brasil os projetos traçados no “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, criado em 1995, pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), e que objetivava efetivar uma administração pública de cunho “gerencial⁴” - apoiada na estratégia central de Gestão pela Qualidade Total (*Total Quality Control*), segundo Bresser Pereira (1999), que apresentava, dentre os seus princípios, a otimização dos gastos públicos, a eliminação de desperdícios de verbas, a reorganização e reestruturação dos papéis das instâncias federadas, o enxugamento do aparelho estatal etc.

⁴ Segundo o Plano (Brasil, Mare, 1995, p.8), a administração pública gerencial tem seus procedimentos estratégicos voltados para: “a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade”; “a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados”; “o controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados”. Ela tem como características básicas: o uso da competição administrada no interior do próprio Estado - inclusive entre suas unidades internas; o uso da descentralização e da redução dos níveis hierárquicos no campo da estrutura organizacional; a “maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil; o deslocamento da ênfase nos procedimentos (meios) para os resultados (fins)”; o uso da avaliação sistemática, da recompensa pelo desempenho e da capacitação permanente - características de uma “boa” administração burocrática -, da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados e da competição administrada (Brasil, 1995, p.8).

Embora o MEC não tenha sido nomeado como um dos ministérios formuladores desse plano, como ministério setorial ele teve papel de parceiro na formulação e na implantação de seus projetos, visto que a reforma deveria acontecer “nas diversas unidades organizacionais de cada segmento da administração pública brasileira” (Brasil, 1995, p.41). Foi o próprio documento do Plano que destacou o setor educacional como essencial para essa reforma (Brasil, 1995, p.5).

Com isso, é possível perceber que, adiante do objetivo oficial declarado de pôr em prática o “construtivismo” simplesmente por ser essa uma “melhor” concepção educacional para a estruturação de uma sociedade mais “moderna” -formadora de sujeitos flexíveis-, estava também em jogo colocar em andamento dentro das escolas, pelas mãos dos professores, uma concepção pedagógica mais adequada à política de eficiência, produtividade, redistribuição e racionalização no setor educacional brasileiro proveniente da Reforma do Estado. Mas em que sentido tal argumentação procede?

O modelo de “ensino tradicional” - ainda muito difundido entre as escolas do período -, por sua rigidez pedagógica, mostrava-se incompatível com esse processo: ele era conivente com os altos índices de perda financeira com repetência, fracasso e evasão escolar, não facilitando o enxugamento de verbas e a diminuição da participação financeira do setor público na área. Diferentemente, a concepção “construtivista” oficialmente defendida, por sua própria natureza flexível em termos de conteúdo, de aprendizagem, de avaliação etc., apresentava-se de modo coerente a esse processo ao possibilitar minimizar, nas redes de ensino, mecanismo como reprovação, evasão e fracasso escolar - pelo menos por parte do aluno -, a partir de argumentos pedagógicos.

Com a “pedagogização” do debate sobre a qualidade do ensino e a focalização do professor nesse processo - inclusive pelo PROFA, como visto -, possibilitava-se a difusão da ideia de que o problema da educação não passava pela questão do aumento de verbas na área, bastava

haver um professor “construtivista”, competente, responsável e motivado. Segundo o então presidente, Fernando Henrique Cardoso:

[...] Não basta mais a quantidade. Nós temos professores, nós temos escolas. Não é tudo uma maravilha, mas temos. *Agora, temos que melhorar a qualidade. E aí o ponto central é o professor. Não é o estudante, não é o inspetor, não é o político, não, não. É o professor* (Brasil, 2002, v.1, p.110, grifo meu).

Sob esse contexto, o “construtivismo” era apresentado nos cursos do PROFA como a mais eficiente concepção educacional para o mundo moderno por possibilitar a formação de um sujeito ativo, participativo, criativo e flexível que tem suas potencialidades individuais respeitadas pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui exposta não se dirigiu à adoção do “construtivismo” pelo PROFA como seu referencial teórico metodológico, pois, conforme visto, o exame do potencial prático-pedagógico (ou não) de tal concepção não fez parte dos objetivos desta pesquisa - o que exigiria um estudo aprofundado sobre o próprio construtivismo, para além da adoção de sua imagem transmitida por meio de um programa governamental.

Contudo, o que foi focalizado foi a forma como esse “novo” acabou sendo “sugerido” ao professor, dentro do PROFA:

1) pela exposição leviana e não teorizada de uma concepção pedagógica - modelo tradicional - e pela exposição pouco imparcial e teorizada, mas muito entusiástica sobre uma outra concepção: modelo “construtivista”;

2) pela oposição entre um suposto bom e um suposto mau, um suposto certo e um suposto errado em educação escolar, na comparação entre “construtivismo” e “ensino tradicional”;

3) pela solicitação de atividades práticas que necessariamente atingiriam a sala de aula do professor, interferindo em sua forma de ensinar e, conseqüente-mente, abalando sua chamada autonomia pedagógica;

4) pela tentativa de cooptação docente a um novo modelo de ensino que exigiria do professor não apenas um curso de capacitação, mas uma ótima formação inicial, condições dignas de trabalho, excelente infraestrutura física escolar, número reduzido de alunos por sala de aula, amparo pedagógico na escola, troca de experiência entre profissionais, excelente salário, tempo hábil para o descanso e para o estudo, adesão voluntária à concepção, dentre outras tantas coisas que sinalizariam um necessário aumento de investimento de verbas públicas no setor;

5) pela sobreposição estratégica dos argumentos pedagógicos sobre os objetivos político-econômicos na defesa oficial do "construtivismo".

Em relação a esse último ponto vale frisar que, com a "pedagogização" do debate sobre qualidade do ensino e a tentativa constante de responsabilizar solitariamente o professor nesse aspecto, o governo conseguia retirar de si um problema fundamental do sistema educacional - o da qualidade do ensino - e trabalhar em sua empreitada de reformar o Aparelho do Estado, numa versão mais enxuta, diminuindo seus investimentos na área educacional, fundamentalmente pela esfera federal. Segundo Abrahão (2005), entre os anos de 1995 e 2002, enquanto os gastos com educação básica pela esfera municipal saltavam de 1,19% para 1,83% de seu PIB, a União diminuía os seus gastos (que já eram baixos) de 0,17 para 0,11% na mesma proporção. Ao mesmo tempo, em termos de resultado de ensino, segundo o Boletim Informativo do INEP (Brasil, 2004), enquanto, em 1995, a nota média nacional em leitura dos alunos da 4ª série do ensino fundamental era 188,3, em 1997, 186,5, em 1999, 170,7, ela chegou a 165,1, em 2001. Ainda, de acordo com

a tabela anexa ao referido boletim, pode ser constatado que, em todas as séries (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) e disciplinas pesquisadas pelo SAEB (língua portuguesa e matemática), os resultados obtidos em 2003, como médias nacionais, ainda não haviam conseguido recuperar as médias apresentadas no SAEB de 1995.

Diante disso, é possível deduzir que, longe de transformar a cultura do fracasso escolar numa cultura de sucesso, com a redução de verbas no setor e a tentativa de implantação nas redes de ensino de um novo modelo educacional - ainda que de forma amadora -, o que se conseguiu em termos de média nacional, segundo pode ser verificado pelos citados resultados decrescentes do SAEB, foi que esse fracasso se deslocasse dentro da própria escola, do aluno para o professor.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, J. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p.841-858, 2005.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, v.22, n.74, p.251-283, 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, Seção I. 23 dez.1996.
- BRASIL. Mare. *Plano diretor da reforma do aparelho do estado*. Brasília, 1995.
- BRASIL. Presidente. *Palavra do Presidente: Fernando Henrique Cardoso*. Brasília: Presidência da República, 2002, v.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Desempenho em leitura na 4ª série inverte tendência de queda.

Informativo. Brasília, ano 2, n.43, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo43.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de formação de professores alfabetizadores*. Brasília: MEC, 2001a. (Documento de apresentação).

BRASIL. Ministério da Educação. Módulo 1. Coletânea de textos. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2001c. (Coletânea de textos, Módulo 2. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*).

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de orientações metodológicas gerais. *Programa de Forma-*

ção de Professores Alfabetizadores. Brasília: MEC, 2001d.

BRESSER PEREIRA, L.C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v.50, n.4, p.5-29, 1999.

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

SOUZA, A.N. A racionalidade econômica na política educacional em São Paulo. *Proposições*, Campinas, v.13, n.1, p.105-130, 2002.

Recebido em 5/4/2010 e aceito para publicação em 23/6/2010.

PROFESSORAS EM FORMAÇÃO: DIMENSÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

TEACHERS IN TRAINING: DIMENSIONS OF SUPERVISED PROBATION

Maria Marcia Sigrist **MALAVASI**^{1,4}
Luana Costa **ALMEIDA**²
Laura Noemi **CHALUH**^{3,4}

RESUMO

No presente artigo, é descrito a organização e a metodologia utilizadas na disciplina “Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, analisando sua contribuição para a formação das futuras professoras no curso de pedagogia de uma universidade pública. A proposta se embasa nas dimensões do trabalho e da gestão como eixos formativos a partir da compreensão dessas como importantes elementos para a constituição profissional de nossas estudantes. Neste artigo, é discutido e problematizado uma proposta para a disciplina, que implicou o desenvolvimento de um projeto de gestão na escola. Para isso foi preciso que outros eixos da organização do trabalho pedagógico fossem considerados durante o estágio. A abordagem acerca da gestão escolar, embora muitas vezes negligenciada como espaço dialogal nas disciplinas de estágio, torna-se dimensão essencial a fim de garantir aos estudantes uma experiência reflexiva para essa dimensão da atuação do profissional egresso do curso de pedagogia.

Palavras-chave: Gestão escolar. Prática pedagógica. Trabalho.

ABSTRACT

In this article, we describe the organization and methodology used in the discipline “Supervised Probation in the initial years of elementary school”, analyzing the contribution to the training of future

¹ Professora, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, Brasil.

² Doutoranda, Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Campinas, SP, Brasil.

³ Professora Doutora, Universidade Estadual Paulista, Departamento de Educação e Pós-Graduação em educação. Av. 24A, 1515, Bela Vista, 13506-900, Rio Claro, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L.N. CHALUH. E-mail: <chaluh@uol.com.br>.

⁴ Pesquisadoras, Laboratório de Observações e Estudos Descritivos, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade Educação. Campinas, SP, Brasil.

teachers in the course of the Pedagogy at public university. The proposal is set using the dimension of labor and management as relevants axis, identified from the understanding of these issues as important elements for the professional formation of our students. In this paper, we discuss and problematize a proposal to the discipline, which involved the development of a management project in the school. To achieve that, it was necessary that others axis from the work organization were considered during the probation. The approach regarding the school management, although often overlooked as a dialogue space in the disciplines of probation, becomes an essential dimension to ensure students a reflexive experience in this dimension of an egress Pedagogy professional.

Keywords: *School management. Pedagogical practice. Work.*

INTRODUÇÃO

Durante o segundo semestre do ano de 2007, tivemos a possibilidade de acompanhar a disciplina “Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, compartilhar diversas experiências importantes no grupo de trabalho e procurar coletivamente construir uma proposta de estágio para além da convencionalmente conhecida observação feita no fundo de sala de aula das escolas.

Essa disciplina tem como eixo a relação teórico-prática dentro do currículo do curso de pedagogia e está destinada ao desenvolvimento do estágio das estudantes⁵ (pedagogas em formação) junto às escolas de ensino fundamental nos anos iniciais. Dentre os objetivos da disciplina está a articulação do trabalho pedagógico na docência e na gestão escolar, pois ambos são indissociáveis na construção de uma instituição democrática, participativa e de qualidade para todos os seus integrantes. Daí emerge a necessidade de as estudantes observarem, descreverem e intervirem na escola, percebendo essa postura como eixo indispensável na produção de leituras possíveis em relação à complexidade da escola. Nesse sentido, compreender as contradições impostas possibilita o surgimento de questões presentes nas reflexões no âmbito da disciplina e da formação das estudantes.

A orientação em relação às instituições para estágio é de que sejam escolas públicas voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental e preferencialmente localizadas em comunidades com baixo nível socioeconômico. Esse recorte permite que as estagiárias encontrem alguns indicadores importantes para suas reflexões e ações sempre em parceria e com o consentimento dos profissionais que atuam na instituição ou no campo de estágio.

Número de estudantes nas salas de aula, precarização do ensino, formação dos profissionais, gestão escolar, relações interpessoais e avaliação do ensino e da aprendizagem são indicadores muito importantes a serem observados para a compreensão das contradições existentes nas instituições educacionais. Muitas vezes o cenário com o qual as estagiárias se defrontam lhes é estranho e, para a maioria, muito diferente do conhecido, pois a trilha escolar da maior parte delas se deu em escolas cujos ambientes e estruturas eram diferenciados. Isso significa dizer que o imaginado não corresponde ao real. Encontrar uma instituição com uma organização complexa como a escola costuma despertar sentimentos variados: indignação, susto, decepção, estranheza e até mesmo desejo de desistência da carreira escolhida.

⁵ Será usado o feminino em todo o texto ao nos referirmos às alunas e professoras uma vez que a maior parte desse segmento é constituída por mulheres.

A escola como organização complexa

A organização do trabalho pedagógico se expressa nas relações cotidianas de seu interior para além da gestão e quase sempre se sobrepõe às relações de docência e gestão. Para Tragtenberg (1982, p.39), a escola é uma organização complexa onde:

A burocratização desenvolve a despersonalização de relações entre burocracia e público, funcionários de secretaria escolar e o estudante. Ela desenvolve a tendência do burocrata a concentrar-se nessa norma de impessoalidade e a formar categorias abstratas, criando conflitos nas suas relações com o público, pois os casos peculiares individuais são ignorados, e o interessado, convicto das peculiaridades de seu problema, opõe-se a um tratamento impessoal e categórico.

Depara-se muitas vezes com professores desmotivados, com famílias conformadas, com funcionários ausentes, com gestores descomprometidos e com estudantes sem esperança de melhoria. Depara-se com um sistema burocrático paralisante e limitador de ações promotoras de formação humana. Fenômenos esses que marcam a vida dos estudantes e diminuem ainda mais sua já baixa autoestima; a vida da comunidade, que não se vê com direito de exigir uma escola de qualidade para seus filhos; a vida do professor, que, sem esperança na transformação, deixa de exercitar a docência em sua plenitude; a vida dos gestores, que, pressionados tanto pelos setores internos quanto externos da escola, cumprem apenas os compromissos burocráticos que lhes são exigidos; a vida dos funcionários, que, não sendo reconhecidos como segmento importante, apenas cumprem ordens de natureza técnica, não participando do processo educativo da escola.

Sabemos do risco dessas afirmações uma vez que a generalização, não pretendida por nós, não pode se aplicar à rede pública de ensino como um todo. Por um lado, há escolas que

fazem a diferença na vida dos estudantes, aumentando suas chances ao longo da vida. Mas, por outro lado, não podemos nos furtar da coragem de declarar o que temos encontrado: escolas que não fazem a diferença para os que mais precisariam dela como possibilidade de melhor formação. Encontrou-se, sim, o que foi defendido publicamente pelos liberais responsáveis pela criação de políticas públicas para a educação: vagas para todos, ou seja, democratização no acesso à escola, o que, no entanto, não se configura em compromisso com a garantia do direito de toda criança ao ensino de qualidade. Se assim fosse, não estaríamos em situação tão constrangedora ao compararmos nossos desempenhos escolares com os países mais desenvolvidos do mundo ou mesmo com alguns países da América Latina.

Sabe-se, desde o trabalho produzido por Coleman (1966), que o nível socioeconômico dos estudantes tem peso significativo no seu desempenho escolar. Dessa forma, a escola, ao recebê-los, é também influenciada pelo “lugar” ocupado por eles na sociedade.

Os segmentos da escola expressam sentimentos já observados em várias ocasiões e nunca estão descolados do chamado “efeitos do lugar”.

A estrutura do espaço social se manifesta, assim, nos contextos mais diversos, sob a forma de oposições espaciais, o espaço habitado (ou apropriado) funcionando como uma espécie de simbolização espontânea do espaço social. Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo efeito de naturalização que a inscrição durável das realidades sociais no mundo acarreta (Bourdieu, 2007, p.160).

Ignorar essa realidade é mais uma forma de discriminação e exclusão. Afirmar não existirem diferenças entre as escolas centrais

ou privadas em comunidades de nível socioeconômico mais elevado e escolas públicas de regiões mais pobres e periféricas dos núcleos urbanos é uma forma de exclusão na medida em que se naturaliza a diferença, minimizando os desafios na busca de melhoria para todos.

Em campo, as estagiárias também encontram experiências bem-sucedidas em escolas de periferia com baixo nível socioeconômico, independentemente do oferecimento de condições e recursos pedagógicos pensados pelas políticas públicas para o sistema de ensino (Chaluh, 2006; Malavasi, 2007).

São essas experiências motivadoras e bem-sucedidas, muitas vezes pensadas e executadas à revelia das esferas superiores, que nos levam a acreditar na possibilidade de a escola fazer alguma diferença, dando aos que menos têm chances de sucesso ao longo da vida. Portanto, não se pode perder a esperança de a escola ser um local de aprendizagem e também lugar para a formação humana de todos, principalmente dos estudantes que a frequentam. Esse quadro, ao apresentar as duas faces da escola, é absolutamente enriquecedor para as estagiárias, pois mostra o princípio da contradição que movimenta a escola. Essa percepção é, para elas, lócus de reflexão coletiva e individual.

Todas as experiências das estudantes-estagiárias nas escolas (campo de estágio) são apresentadas ao grupo e a valorização dessas experiências na disciplina tem um estilo singular (Freitas, 1996). Nesse sentido, os encontros semanais são uma possibilidade para analisar e discutir o trabalho na sala de aula; as relações no interior da escola; as relações de poder entre os sujeitos da escola; a organização do trabalho pedagógico; as relações escola-comunidade e a gestão escolar, dentre outros.

Importa destacar que as discussões são propostas a partir das experiências trazidas e da leitura de textos propostos para cada encontro. Dessa forma, a bibliografia básica da disciplina é discutida, relacionando-se o vivido na escola, a experiência trazida por cada aluna-estagiária

do espaço escolar e as possíveis relações com as teorias que embasam as discussões e nos ajudam a refletir sobre as situações citadas. Esse movimento permite à disciplina ser um espaço privilegiado para a práxis dentro do curso de pedagogia, esfera tão desejável para a formação profissional de nossas estudantes, mas nem sempre posta centralmente no movimento dessa formação.

O processo de formação de nossos alunos exige o enfrentamento da dicotomia teoria-prática, que perpassa a estrutura propedêutica dos nossos cursos, buscando as relações necessárias para que esta articulação se efetive em uma perspectiva de unidade, como dois componentes indissolúveis da práxis (Freitas, 1996, p.35).

Consideramos importante a presença e a participação semanal na escola, minimamente durante quatro horas, em atividades de sala de aula e nos diferentes espaços da escola.

A proposta inicial feita às estudantes da disciplina é a adoção de um “olhar curioso”. Adotar um olhar curioso ao entrarmos na escola implica considerar o movimento da instituição e mergulhar em seu cotidiano. Não se trata de observar e dar opiniões descomprometidas acerca da história de vida das crianças, da constituição daquela sala de aula ou da história da escola. O olhar curioso só tem sentido quando pensamos que as alunas-estagiárias vão à escola para saber o que lá acontece, adotando uma postura de apreender e aprender com a nova realidade. O olhar curioso impõe ir além da sala de aula; nesse sentido é fundamental sentir e observar criticamente os acontecimentos no pátio, na sala da direção, na quadra, no refeitório, na secretaria, na sala dos professores e em todos os demais espaços em que a aula acontece. Nesse sentido, Sanfelice (1986, p.85) define sala de aula como:

[...] um local específico destinado a atividades específicas de ensino-aprendizagem de saberes também

específicos, em níveis e complexidade diferenciados, através de metodologias apropriadas, e que só tem sua peculiaridade assegurada na medida em que professores e alunos garantem, nela, a execução real destes objetivos aos quais se destina. A Sala de Aula, então, não é aquele espaço físico inerte da instituição escolar, mas aquele espaço físico dinamizado prioritariamente pela relação pedagógica.

Convencionalmente, compreende-se a aula apenas acontecendo no interior da sala de aula, o que limita sobremaneira o olhar e a compreensão mais abrangente da escola como instituição educativa. Essa reflexão feita na disciplina, de certa forma, “educa” o olhar curioso para a compreensão do aprendizado e do ensino no âmbito da escola para os estudantes e para as próprias alunas-estagiárias, uma vez que elas se percebem também sendo “educadoras” na medida em que atuam junto às professoras dentro e fora da sala, interagindo no pátio durante o recreio, conversando com as famílias dos estudantes, participando de reuniões como Conselhos de Classe e Escola.

O olhar curioso leva necessariamente a olhar a gestão escolar e suas relações com os demais espaços institucionalizados dentro e fora da escola. Implica atenção permanente para conseguir olhar acontecimentos e, mais que isso, olhar “o que está por trás” deles, percebendo que todo acontecimento tem um percurso, um processo, e uma história, que não devemos ignorar.

Um “olhar curioso” fundamentalmente considera a questão ética no tratamento com as pessoas e com a instituição. Daí a importância de a inserção dos estudantes na escola e na sala de aula respeitar cada uma das pessoas com as quais se pode interagir ao longo do estágio. Da mesma forma, o final do estágio deve pautar-se por procedimentos de ética e respeito com todos. Nesse sentido, é apontado a importância de dialogar com as estudantes-estagiárias para uma melhor compreensão do

sentido do convívio e da parceria com os sujeitos da escola, o que implica atitudes pautadas na parceria e no respeito.

Como aponta Chaluh (2008), entrar na escola, como pesquisadora ou estagiária, implica pensar nas relações que estabelecemos com os sujeitos que generosamente nos abrem as portas.

Da experiência de ter estado na escola, resgato como aspecto fundamental para o desenvolvimento de qualquer proposta com a escola, a importância da construção dos vínculos com as pessoas. A confiança e o respeito para com as professoras, alunos e alunas, foram elementos fundamentais para poder transitar pelos diferentes espaços, assim como possibilitaram-me ações e intervenções junto com as professoras e os alunos. Quando acredito que nos constituímos na relação com os *outros*, reafirmo a necessidade de sermos cuidadosos na construção dos vínculos e dos laços afetivos com os sujeitos da escola (Chaluh, 2008, p.261).

Na perspectiva de pensar a inserção de nossas alunas na escola e a necessária articulação entre o trabalho pedagógico na docência e a gestão escolar, foi proposto para as alunas um conjunto de produções que pretendia olhar para a complexidade da escola em seus diferentes espaços.

Dentre as produções solicitadas esteve o registro escrito de observações no diário de campo; a apresentação de seminários (em algumas ocasiões essa atividade foi substituída por outra, dependendo das características da turma) com a finalidade de garantir uma interlocução com o campo teórico da disciplina; a produção de um projeto de gestão; a produção de um projeto de ensino e a de um relatório final do qual se esperavam uma reflexão acerca do processo e elaborações produzidas pelas alunas a partir de sua presença na escola e das percepções obtidas nas relações com os diferentes sujeitos. Dessa forma, o relatório final

se configura como a sistematização do percurso formativo do estágio.

Uma das atividades mais significativas dentro da disciplina foi a prática instituída de analisar e discutir, de forma coletiva, os projetos de ensino e os projetos de gestão elaborados por cada uma das alunas e que foram desenvolvidos individualmente por elas nas escolas onde estagiaram.

A partir disso foi possível, durante as aulas, a promoção da reflexão coletiva acerca dos projetos, trazendo importantes elementos que contribuíram para a reflexão das alunas acerca da “forma escola” (Freitas, 2003), permitindo refletir sobre a estrutura e organização dessa instituição e as relações que nela e dela se originam.

A gestão escolar: o projeto de gestão

Como afirma Paro (2001, p.49), no senso comum, a concepção de gestão (administração) em uma sociedade autoritária reflete relações de mando e submissão. O autor aponta ser justamente essa compreensão equivocada a responsável pela gestão estar despossuída de seu “caráter de mediação para a concretização de fins”. Para esse autor, a educação é entendida como a apropriação do saber, da cultura acumulada e não o saber da mera informação. É pela educação que a humanidade se apropria da produção cultural das gerações anteriores, o que possibilita capacitar-se a prosseguir em seu desenvolvimento histórico. Pensar na educação como apropriação daquilo que é criado historicamente pelo homem explicita a íntima relação que a educação guarda tanto com a ética quanto com a liberdade. Isso porque a ética e a liberdade são campos de criação humana que podem ser apropriados pela mediação do ato educativo. Dessa maneira, ao falar em gestão escolar devemos ter presente o modo pelo qual viabilizamos e concretizamos a educação, já que modelos de gestão auxiliam ou não o acesso do educando à ética e à liberdade (Paro, 2001).

Nesse viés, resgatar a dimensão da gestão escolar na referida disciplina tem como pano de fundo pensar na gestão como mediadora das relações educativas, possibilitando o alcance dos valores da ética e da democracia no espaço escolar.

A disciplina “Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental” tem por objetivo em sua ementa o “desenvolvimento do estágio junto às escolas de educação fundamental (anos iniciais), direcionado ao trabalho pedagógico na docência, administração e supervisão escolar de forma articulada”. Entretanto, nem sempre a referida disciplina toma o espaço da gestão (administração escolar) como campo legítimo de suas intervenções, dando ênfase à docência no espaço da sala de aula. Isso gera, como apontado por Almeida (2008) ao pesquisar egressos do curso de pedagogia, uma visão fragmentada da atuação do pedagogo na escola.

Essa forma de olhar o estágio, fragmentando-o em espaços separados de observação/ação do estudante, traz consequências, uma vez que ele pode eleger um ou outro eixo, deixando de compreender a totalidade do movimento no interior da escola e na organização do trabalho pedagógico. Isso será negativo em um futuro próximo quando o estudante, tornando-se profissional da educação, se deparar com toda a complexidade do cotidiano escolar sem saber como compreendê-lo ou inserir-se nele adequadamente.

Nesse sentido, a proposta da disciplina objetivou que tanto a docência em sala de aula quanto a gestão na escola fossem privilegiadas no processo de formação de nossos estudantes. Para tanto, como já referido, sugerimos como proposta de trabalho na disciplina a elaboração e execução de um projeto de gestão que abrangesse a observação e a intervenção nos demais espaços da escola, para além da sala de aula, no campo da gestão escolar.

Não compreendíamos, entretanto, que essa ida à escola pressuporia uma preparação objetiva para a atuação profissional (como

modelo), mas acreditávamos na possibilidade de os estudantes, ao vivenciarem o real, capacitarem-se minimamente para refletir sobre o cotidiano escolar, produzindo conhecimentos necessários para intervir na escola. E isso é possível a partir de uma proposta de disciplina que conjecture e garanta a efetiva relação entre teoria e prática.

Pretendia-se com esse projeto que as alunas conseguissem observar os diferentes espaços da escola, analisando suas contradições e conflitos, e, a partir de uma tomada de posição, propusessem alguma intervenção que ultrapassasse a ação do professor em sala de aula, colocando-as no papel de gestoras.

Esse movimento proposto para o estágio fez-se necessário, pois, como nos alerta Vasquez (1977, p.157), a simples estada na escola não se caracteriza como práxis, já que “a prática não fala por si mesma e os fatos práticos - como todo fato - têm que ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido a uma observação direta e imediata”.

Não pretendíamos, todavia, que as ações fossem abrangentes, uma vez que não é um campo fácil de adentrar, mas compreendemos que mesmo ações mais restritas a um determinado aspecto poderiam ajudar as estudantes a compreender a atuação e a importância da intervenção nesses espaços, já que tínhamos como preocupação que nossas alunas não saíssem desse estágio tendo como experiência somente a sala de aula, mas considerando sua possibilidade de inserção profissional nos demais âmbitos da escola.

Retomando a elaboração do projeto de gestão, pedíamos nesse trabalho para as estudantes observarem a escola como um todo, conversarem com diferentes sujeitos e a partir das discussões promovidas nos encontros da nossa disciplina, cujos textos se voltavam à gestão escolar, elas propusessem uma intervenção possível na escola - elaborassem um projeto -, que poderia abranger qualquer aspecto, exceto a sala de aula para a qual

haveria um trabalho específico (o projeto de ensino).

Percebeu-se que num primeiro momento as alunas se assustavam e se sentiam incapazes de propor um projeto que fosse passível de implementação num outro espaço da escola, já que tudo parecia tão complexo e inacessível. Entretanto, esse primeiro momento era superado a partir da discussão sobre a abrangência da gestão e sua atuação na escola. Ao compreender que gerir uma escola não era apenas realizar ações de mudança total, as alunas foram percebendo que as pequenas ações fora da sala de aula integravam também a gestão e que não se restringiam ao papel do diretor, principalmente em tempos de gestão democrática.

Após a discussão acerca das possibilidades de ação e a observação em relação à escola, as alunas elaboravam a proposta de intervenção: o projeto propriamente. Nesse momento, surgiram as mais variadas propostas e eram ricos os momentos de discussão, já que neles sempre eram apresentadas novas descobertas e muitas possibilidades de reflexão sobre/na prática.

Após a implementação dos projetos de gestão, um relatório era elaborado pelas alunas e apresentado às demais a fim de promovermos mais um momento de discussão coletiva, agora relacionada às dificuldades que encontramos no dia a dia para implementar nossas propostas. Essas discussões eram importantes também porque permitiam outras reflexões oriundas das dificuldades e possibilidades vivenciadas pelas estudantes e que evidenciam tanto as contradições quanto os conflitos existentes nas escolas.

Ao propor a disciplina da maneira descrita, pressupomos a necessidade do trabalho como eixo da disciplina de estágio, como bem nos demonstra Helena de Freitas em sua tese de doutorado (1996), pois acreditamos que é por meio desse eixo que conseguiremos produzir com as alunas-estagiárias conhecimentos necessários à sua futura atuação profissional.

Relato de experiência de uma aluna

A seguir, o relato de uma aluna da disciplina, a partir do qual socializamos os sentidos produzidos por ela em relação à implementação de seu projeto de gestão, para posteriormente elencar algumas questões relacionadas à gestão escolar.

Para a viabilização desse projeto, conversei com a vice-diretora, da escola [...] Expliquei-lhe que a minha disciplina de estágio na faculdade havia proposto que nós fizéssemos um projeto no qual estivesse contemplado alguma necessidade mais imediata da escola para que nossa atuação não ficasse somente no campo restrito da sala de aula. Ela me fez três propostas: Trabalhar na implantação de um projeto de reciclagem, trabalhar no Projeto Horta juntamente com a professora de Educação Especial ou colaborar na implantação do Self-Service da merenda.

Primeiramente, optei pela última proposta por achar que ela que colabora mais para a formação dos alunos enquanto sujeitos autônomos e que aposta na capacidade desses alunos em realizar sozinhos tarefas que os adultos têm realizado por eles.

Minha escolha pode ser justificada pelos dizeres de Paulo Freire (1996) em sua Pedagogia da Autonomia. Primeiramente, segundo ele, o educador não pode ter receio do novo (p.35). Da mesma forma, esse novo não deve ser incorporado simplesmente porque tem como característica o fato de ser novo em contraponto ao que chamamos de velho. Ora, servir a merenda para as crianças é uma ação bastante tradicional na escola e explícita o reconhecimento de que a criança não é capaz de realizar tal ação sozinha frente a sua dependência.

Em contraponto, Paulo Freire, nessa mesma obra (p.59) nos alerta que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do

educando”. Falando sobre o professor, o autor diz que o excesso de autoritarismo que mina as experiências autônomas dos alunos é tão ruim quanto a licenciosidade que despe o professor de sua autoridade necessária no processo de ensino.

Se o que temos visto na educação é o autoritarismo presente, a gestão da Escola Estadual [...] mostra, em minha opinião, a vontade de contribuir para a formação de sujeitos livres, no sentido trazido por Paro (2001). Tal autor diz que:

'Esse conceito amplo de educação como apropriação daquilo que é criado historicamente pelo homem revela sua íntima relação tanto com a ética quanto com a liberdade, na medida em que estes são campos de criação humana e, portanto, passíveis de serem apropriados pela mediação do ato educativo. Falar, por conseguinte, em gestão escolar é ter presente o modo pelo qual, ao viabilizar a educação, a gestão possibilita o acesso do educando à ética e à liberdade. Isso significa que a administração escolar deve ter como escopo o oferecimento das condições mais adequadas possíveis para o alcance desse objetivo' (p.51).

Sendo assim, a atitude do corpo administrativo da escola em sugerir a implantação desse projeto revela grande preocupação com os alunos.

[...]

Com base nessas reflexões, o objetivo geral desse projeto será colaborar para a implantação do sistema self-service da merenda para as crianças de 1ª a 4ª série da referida escola através do que considero a necessidade mais imediata da escola, segundo informações que tenho: o desperdício por parte das crianças.

Minha atuação, portanto, seria proporcionar-lhes momentos de aprendizagem sobre a importância da di-

minuição do desperdício de alimentos em geral. Junto com essa ação, penso que seria possível iniciar uma conscientização das crianças com relação à manutenção da limpeza do seu espaço.

Esse projeto levou a aluna a refletir sobre questões como a importância de a escola agir como instituição autônoma na medida em que consegue, independentemente de autorizações de outras esferas, construir projetos para a melhoria de sua realidade; a importância da construção de um projeto político-pedagógico democrático e participativo, que se traduz em ações como a do relato acima; e a importância de se levar em conta a realidade das crianças a partir da sua comunidade.

A diversidade de projetos tanto de gestão quanto de ensino se torna importante nos encontros semanais quando cada uma das estagiárias relata o percurso de seu próprio projeto, que não raramente carrega características similares ao dos outros.

Como já foi apontado, Paro (2001) afirma a necessidade de pensar na gestão escolar com a dimensão da ética ao destacar a promoção de valores para uma sociedade mais justa. Em relação à democracia, o autor aponta a necessidade de colocar todos os esforços para conquistar a convivência e a cooperação dos homens em sociedade quando se considera a democracia para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria.

Acreditamos que construir a democracia implica exercer a prática política, e para isso também é preciso que esses valores sejam intencionalmente apropriados pela educação: “visto que ninguém nasce democrata ou com os requisitos culturais necessários para o exercício da democracia. Daí a importância da escola ter, entre os objetivos da educação, a formação para a democracia” (Paro, 2001, p.52).

As considerações de Paro (2001) levam-nos mais uma vez a pensar a gestão como um mecanismo que promova, por meio da educação, os valores éticos e de liberdade, o que conseqüentemente nos leva a pensar na formação integral dos nossos alunos.

A gestão escolar para dar conta de seu papel precisa ser, pelo menos, duplamente democrática, porque, por um lado, situa-se no campo das relações sociais, onde se torna ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos; e, por outro, porque a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins: “sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária” (Paro, 2001, p.52).

Por esse motivo, a escola, onde se realiza a educação sistematizada, precisa ser o ambiente mais propício possível à prática da democracia. Dessa forma, e como fica evidenciado na reflexão da estudante, percebemos a importância da dimensão da gestão em nossas propostas de estágio e por isso possibilitamos às estudantes-estagiárias pensarem sobre a gestão escolar, para vivenciar e fazer o exercício de participação na totalidade da escola, quebrando com a fragmentação histórica que tem se efetivado quando não possibilitamos a vivência da práxis dentro dos cursos de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por reivindicar o estágio na escola como instância fundamental no processo de formação das futuras professoras, consideramos importante manter um diálogo mais fluido com as escolas a fim de olhar como nossas estudantes estão nesse espaço, conhecer o percurso de cada uma delas e o envolvimento com o campo de estágio, além de ouvir sugestões das escolas sobre nossas formas de intervenção. Isso implica manter contatos com as instituições para conhecer e dialogar melhor sobre o contexto de produção do trabalho.

Além disso, a partir da parceria estabelecida entre as escolas e o curso de pedagogia

nos projetos de estágio de nossas estudantes, foi possível compreender a importância de a disciplina ouvir aquela instituição educativa para conhecer suas expectativas em relação às estudantes-estagiárias inseridas em suas dependências.

Nesse sentido, é explicitado algumas das inquietações que surgem ao pensar na referida parceria e na inserção no estágio: Qual a demanda da escola para nossas estudantes estagiárias? Como o campo de estágio pensa receber as estagiárias de forma a auxiliarem sua formação, inserindo-as no contexto da organização do trabalho pedagógico escolar, sem usá-las como mão de obra gratuita? Como a escola pode auxiliar a entrada e a permanência das estagiárias no campo, sem tratá-las como meras obser-vadoras de “fundo de sala”? O campo de estágio possui a compreensão da dimensão do lugar que ocupa na formação das alunas-estagiárias? A escola pode auxiliar, mostrando-lhes aspectos não percebidos por elas?

Essas são algumas das questões que nos levam a repensar constantemente o significado do estágio na escola e que ainda precisariam ser mais exploradas para um exercício mais apropriado desse importante momento na formação inicial de nossas futuras professoras.

No final do semestre são solicitados ao campo de estágio um relato com uma avaliação da experiência no convívio com as estudantes-estagiárias, uma avaliação da sua atuação dentro e fora da sala de aula, uma avaliação da relação delas com os estudantes com quem estagiaram e, por fim, sugestões do campo de estágio para a melhoria das orientações dadas a elas na disciplina.

A partir de nossa experiência com essa turma de estudantes, apontamos a importância de exercitar e vivenciar a discussão e reflexão a partir de problemas individuais/comuns dentro de um grupo, assim como a necessidade de iniciá-las em uma prática fundamental de promoção de mudanças nas escolas: a

constituição do grupo de educadores na promoção de um trabalho coletivo (Varani, 2005; Chaluh, 2008).

Entendemos que um projeto de estágio será positivo se conseguir atender às escolas (campo de estágio) no que elas mais esperam e precisam para aperfeiçoar seu trabalho e se for capaz de promover na universidade (espaço institucional onde o estágio é concebido) a concretização de uma política de estágio a ser cumprida de forma a garantir uma importante etapa na formação das estudantes-estagiárias, que são as futuras profissionais que atuarão nos espaços educativos sem a tutela de sua instituição formadora, que tem como compromisso fornecer a elas a possibilidade de vivenciar efetivamente uma experiência que as instrumentalize para o exercício da docência, em seu sentido mais amplo, baseado no compromisso de pensar e agir coletivamente.

Assim como Bauman (2001), entendemos que não é possível resolver os problemas coletivos a partir de soluções individuais, particulares, ou seja, o curso de formação de professores só alcança sua plenitude quando, em conjunto, enfrenta os desafios de bem orientar as alunas nos diversos desafios enfrentados nos campos de estágio, auxiliando-as a compreender que os problemas da escola só poderão ser enfrentados se procurarmos coletivamente as melhores soluções, levando-se em conta a realidade da comunidade.

AGRADECIMENTOS

Kamilla Menezes, aluna da disciplina, que permitiu socializar e tornar públicos trechos de seu relatório.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.C. *O curso de pedagogia da UNICAMP: marcas de formação*. 2008. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008).

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOURDIEU, P. Efeitos do lugar. In: BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2007. p.159-166.

CHALUH, L.N. *Educação e diversidade: um projeto pedagógico na escola*. Campinas: Editora Alínea, 2006.

CHALUH, L.N. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. 2008. 291f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

COLEMAN, J.S. *et al. Equality of educational opportunity*. Washington: Office of Education and Welfare, 1966.

FREITAS, H.C.L. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papirus, 1996.

FREITAS, L.C. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MALAVASI, M.M.S. Projeto político pedagógico: instrumento de gestão democrática da escola. In: MARINHO, K.M.; LABREA, V.V. (Org.) *História de aprender e ensinar para mudar o mundo*. Paulínia: Instituto Bioma, 2007. p.24-30.

PARO, V.H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

SANFELICE, J.L. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAES, R. (Org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* 2. ed. Campinas: Papirus, 1986. p.83- 93.

TRAGTENBERG, M. *Sobre a educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

VARANI, A. *Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. 2005. 260f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VASQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em 15/4/2010 e aceito para publicação em 18/6/2010.

INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: RUPTURAS E POSSIBILIDADES

INTERDISCIPLINARITY AND FORMATION IN CONTEMPORANEITY: RUPTURES AND POSSIBILITIES

Valderice Cecília Limberger **RIPPEL**¹

RESUMO

No presente artigo, a interdisciplinaridade é debatida como escopo central das atividades e gestada pelos docentes pela forma de organização do trabalho pedagógico. É apresentada uma forma de organizar o trabalho interdisciplinar, apontando-se os componentes comuns entre diversas disciplinas num curso de graduação. Constata-se a relevância de uma sólida formação para os docentes que lhes permita ler o mundo capitalista e suas contradições a fim de atribuir sentido no exercício de sua profissão, tendo em vista o trabalho coletivo como exigência imperativa da interdisciplinaridade, que impõe ensinar e extrair em todas as atividades o máximo de possibilidades, visando à formação de profissionais éticos e competentes.

Palavras-chave: Currículo. Formação. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

In this present article interdisciplinarity is discussed as a central scope of the teaching activities, which come by the way of organization of the pedagogical work. It is presented a way of organizing the interdisciplinary work by pointing at the common components among several subjects in a graduation course. It is verified the relevance of a solid formation for the teachers which let them read the capitalist world and its contributions in order to make sense in their profession practice, aiming at the collective work as imperative requirement of interdisciplinarity which imposes to teach and elicit in all the activities the most of possibilities by aiming at the formation of ethical and competent professionals.

Keywords: Curriculum. Formation. Interdisciplinarity.

¹ Professora, Instituto Makro União de Pós-Graduação e Extensão de Campo Mourão. R. Francisco Ferreira Albuquerque, 1401, 87302-220, Campo Mourão, PR, Brasil. E-mail: <valdericerippel@uol.com.br>.

INTRODUÇÃO

No transcorrer das últimas décadas, a crítica que se dirige à educação ataca seu caráter abstrato, distanciado do mercado de trabalho, sua alienação do social. O que se espera é uma educação altamente pragmática, isto é, uma educação cujos resultados estejam relacionados com a utilidade e êxito no campo econômico e organizada segundo os princípios e ditames derivados desse campo.

Nesse contexto, compete à educação propiciar uma visão ampla, global e crítica da realidade para que os cidadãos possam refletir com autonomia, formular suas próprias hipóteses e princípios, ser orientadores de sua prática profissional e social; para tanto é necessário que a instituição de ensino reveja o formalismo doutrinário, segmentado e estanque como se ciência e profissão estivessem desvinculadas de uma visão de mundo e de sociedade.

O objetivo deste ensaio é analisar a relevância da interdisciplinaridade como escopo imprescindível das atividades docentes, gestada pela forma de organização do trabalho pedagógico.

Formação na contemporaneidade

A educação, além da ciência e da técnica, deve formar um indivíduo preocupado com sua própria emancipação. Os currículos precisam conectar-se com a vida num sentido mais amplo, com a preservação da vida de modo geral, superar o lado danoso do profissionalismo contemporâneo cujo conceito de sucesso está ligado apenas à performatividade profissional (Sacristán, 1998, p.125). O currículo precisa conectar o estudante ao fato de estar no mundo, e conectá-lo com a responsabilidade que isso representa.

A educação deve contribuir para formar seres humanos capazes de refletir criticamente tanto sobre a ciência e as técnicas, quanto sobre sua relação e sentido na sociedade e no

mundo, na perspectiva de um processo emancipatório que favoreça o ser humano e preserve o meio ambiente. Autoconhecimento e conhecimento do mundo social são dimensões importantes da formação para que sejamos capazes de tomar decisões conscientes como profissional e cidadão.

Dessa forma, a educação precisa ajudar a pensar mais claramente, a sentir mais profundamente e a agir mais humanamente. Todas essas dimensões requerem uma visão de globalidade do mundo e do humano. Contudo, é necessário questionar o tipo de visão humana e social que está na base do trabalho educacional e como se inserem na vida individual, social e ecológica os conhecimentos e habilidades que são transmitidos.

A educação deve ter, todavia, um sentido em si, na medida em que é constituinte do ser humano, que define sua base subjetiva, intersubjetiva e cultural a partir da qual estabelece relações com o meio e com os outros seres humanos. A educação e a vivência devem propiciar a constituição de um núcleo no qual o estudante - o futuro profissional - irá se basear para refletir criticamente sobre as experiências que realiza no mundo em que vive. É evidente que, para preparar membros ativos e críticos, solidários, democráticos e capazes de contribuir para a reconstrução da realidade, é preciso prestar atenção nos conteúdos do currículo.

Nessa discussão, Giroux (1997), por exemplo, sintetiza que o currículo oculto se refere a uma ideologia determinada, isto é, àquelas normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente de uma determinada aula e que muitas vezes atuam em oposição às metas declaradas do currículo formal. Em vez de promover uma aprendizagem efetiva, o currículo oculto a enfraquece. Em tais condições, a subordinação, conformidade e disciplina substituem o desenvolvimento do pensamento crítico e das relações sociais como característica básica da experiência escolar.

Nesse sentido, qualquer abordagem do pensamento crítico, independentemente de quão

progressista seja, irá debilitar suas próprias possibilidades caso opere a partir de uma rede de relacionamentos sociais de sala de aula que sejam autoritariamente hierárquicos e que promovam passividade, docilidade e silêncio. As relações de sala de aula que enaltecem o professor como *expert*, o fornecedor de conhecimento, acabam mutilando a imaginação e a criatividade do estudante; além disso, tais abordagens ensinam os estudantes mais sobre a legitimidade da passividade do que sobre a necessidade de examinar criticamente a vida que levam. Porém, nas novas circunstâncias, cabe a cada instituição, no âmbito de certos parâmetros nacionais, regionais ou mesmo internacionais, desenvolver identidades institucionais a partir da leitura, interpretação e perspectiva de desenvolvimento da realidade na qual está inserida.

As transformações sociais, culturais e econômicas que caracterizam a sociedade fazem com que os tradicionais agentes de socialização sejam questionados, o que leva a afirmar que a escola está em crise. No entanto, a crise da escola na sociedade da informação foi tomada socialmente como o instrumento de medida dos males que nos atingem. E, apesar da perda de legitimidade que tal situação traz, a escola continua sendo um dos principais agentes de socialização.

De acordo com Jorge (1993), a educação se vê absorvida em uma crise de expectativas geradas pela expansão de ofertas e pelo contágio nacional favorecido pelos meios de comunicação, que veiculam a imaginação da promoção socioeconômica através da qualificação educacional. Segundo Rippel (2007), os indivíduos se veem convencidos da proximidade de mudanças que não acontecem. Consequentemente, isso gera tensões que assumem formas de insatisfação e os indivíduos passam a responsabilizar a má qualidade do ensino oferecido pela não ascensão social.

A crise da educação é consequência de um sistema educacional produzido por uma sociedade, em uma etapa específica de seu

desenvolvimento, que se mantém longitudinalmente sem mudanças significativas, enquanto a sociedade se transforma. Desse modo, parece não haver concordância entre o sistema de valores da sociedade contemporânea e as finalidades do sistema educativo.

Nesse sentido, as transformações que o mundo vem sofrendo, principalmente quanto à tecnologia, trazem consequências para os serviços e ofertas que o mercado coloca à disposição da população. No entanto, o mundo da educação permanece inalterado como se fosse imune a esse panorama, ignorando a defasagem entre o que se vive fora e dentro das escolas.

Nesse processo de análise, Giroux (1997) alerta que nos últimos anos têm ocorrido nos discursos dos grupos empresariais das sociedades mais industrializadas queixas contra o sistema educacional, que “não responde” às suas necessidades e interesses. Evidencia-se um espaço muito grande entre a entrada e saída dos graduandos no ensino superior, portanto faz-se necessário uma constante renovação curricular que atenda as inovações requisitadas pelo mercado.

Genericamente falando, a maioria dos cursos precisa definir melhor e constantemente: a) o projeto pedagógico; b) o profissional que pretende formar; c) a justificativa social do curso; d) os objetivos; e) as habilidades e competências que serão desenvolvidas, considerando as peculiaridades regionais, em especial, do mercado de trabalho. Muitos currículos não incorporam as mudanças promovidas pela reforma curricular da grade mínima das graduações no que se refere à sua flexibilidade, reforçada no momento pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Rippel, 2002).

Essa flexibilização dos currículos e a consolidação da ideia de que cada curso deva definir a sua vocação ou permitir formações diferenciadas podem evitar o prolongamento desnecessário da graduação, já que ela é apenas uma etapa inicial da formação continuada do profissional.

Constata-se, também, que hoje o graduando sai da universidade sem conhecer seu próprio potencial e as oportunidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, o ensino superior tem o papel fundamental de incluir tanto a orientação pedagógica quanto a identificação da vocação e, principalmente, o desenvolvimento de atividades que proporcionem uma inserção gradativa do estudante no mercado de trabalho. O acompanhamento do egresso e a utilização dos dados das avaliações do Ministério da Educação (MEC) são elementos importantes para a melhoria permanente do ensino, pois um bom curso de graduação é um dos fatores que possibilitam o sucesso profissional.

Entretanto, numa tentativa de responder às aceleradas transformações vividas pela sociedade, é relevante centrar forças e modificar as propostas e reformulações curriculares, pois para superar a crise da escola é necessário propor teorias e práticas educacionais que alcançaram êxito em outros lugares, e implementar a generalização apenas se a reformulação do currículo tiver um sucesso evidente. Deve-se, então, decidir se o que se quer é uma educação para a igualdade ou uma educação para a exclusão, se seremos agentes de transformação ou de transmissão. Todavia, a transformação da escola em comunidade de aprendizagem é a resposta igualitária para a atual transformação social.

Os processos educativos têm um caráter contínuo e permanente e não se esgotam no âmbito escolar; o ambiente familiar e social das pessoas tem importância especial para facilitar e possibilitar a formação. A função da escola na contemporaneidade é colaborar na instrução e formação integral do ser humano, ou melhor, a educação abarca a própria instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e social: duas realidades veridicamente indissociáveis.

De acordo com Rippel (2007), a escola deve instruir o aluno, uma vez que o ato de instrumentalizar proporciona os aparatos básicos para que o estudante possa se relacionar satisfatoriamente com a sociedade, com o mundo e com o meio ambiente no qual está inserido.

Dessa forma, o empreendimento educativo tem como responsabilidade transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, e a educação escolar implica seleção no interior da cultura e na reelaboração desses conteúdos culturais de forma a torná-los transmissíveis à clientela escolar. Entretanto, a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização, pois é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, presente em todas as esferas do sistema de ensino.

A questão da diversidade cultural sinaliza para o currículo a difícil problemática das relações entre “cultura culta” e “culturas dominadas”. A cultura dominante, considerada culta, é impregnada de valores burgueses e, portanto, nociva às camadas populares. Os saberes cultos, o raciocínio e o método científico carregam em si mesmos uma capacidade reflexiva crítica. O desafio para a escola é possibilitar a incorporação da cultura culta pelas camadas populares sem que essa perca o vínculo, o reconhecimento e a valorização de sua cultura de origem.

Como o processo de globalização, entretanto, integra sistemas econômicos, criando redes de consumo e de comunicação e uma homogeneização cultural, é importante reconhecer que nesse processo se constroem espaços de luta e contestação e não apenas de dominação. A luta no campo educacional inclui a abertura de espaços para que as culturas dos grupos excluídos do currículo escolar se tornem representadas, para que sejam valorizadas e deem voz às suas experiências, possibilitando um diálogo entre essas diferentes culturas: condição fundamental para a criação, ampliação e consolidação de uma democracia radical.

Verifica-se, dessa forma, que vivemos num tempo paradoxal de mutações produzidas pela globalização, pela sociedade de consumo e pela sociedade de informação. Contudo, em tempo de estagnação, cria-se a sensação de que estamos parados na impossibilidade de pensar a transformação social.

Os trabalhadores descreem atualmente no progresso, pois foi em nome do progresso

irracional e irresponsável que viram degradar suas condições de vida e suas perspectivas de melhorá-las. Contudo, só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição no presente. Maximizar essa desestabilização é a razão de ser de um projeto educativo emancipatório. Para isso, tem de ser, por um lado, um projeto de memória e de denúncia e, por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade.

Nesse contexto, Santos (1996) apresenta um projeto pedagógico conflitual e emancipatório, indentificando três conflitos epistemológicos: conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência; conflito entre conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação; e conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo. O autor sustenta que tais conflitos devem ocupar o centro de toda a experiência pedagógica emancipatória.

O projeto educativo emancipatório tem de criar um campo epistemológico em que o modelo de aplicação técnica da ciência seja posto em conflito com um modelo alternativo. O conflito entre os dois modelos passará a constituir, nesse domínio, o cerne do processo de ensino/aprendizagem. Contudo, o conflito serve para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes, e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado.

Esse olhar produz imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos docentes e estudantes a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade são fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. E, por conseguinte, estabelecer um relacionamento mais igualitário e justo que faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural.

Conforme Jorge (1993), a educação será a encarregada de unir indissociavelmente tanto

a tradição, valorizada em cada momento, como as disponibilidades e as capacidades para mantê-la em constantes processos de reconstrução. O passado cultural é a fonte do presente e o material substancial do futuro ao ser refeito no presente. Visto dessa maneira, pode-se dizer que o currículo representa todos os sistemas de interesses que constituem a sociedade: econômicos, políticos, religiosos e sociais.

Diante desse contexto, parte-se para a análise da interdisciplinaridade, fator de extrema importância para que o processo educacional universitário possa transcorrer de maneira satisfatória. Nas últimas décadas, essa questão tem estado muito frequente nos debates educacionais; mas, como tudo que é importante, de repente virou modismo e se esvaziou de sentido. Conforme Rippel (2002), mesmo nos bastidores educacionais universitários, a interdisciplinaridade geralmente é concebida como uma palavra difícil de se pronunciar e como algo difícil de se fazer, mas o termo é utilizado por ser sofisticado e dar um tom de intelectualidade.

De acordo com Gallo (1997), a interdisciplinaridade pode ser compreendida como a consciência da necessidade de um interrelacionamento explícito e direto entre todas as disciplinas; é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber. O autor afirma ainda que a realidade do ensino contemporâneo é a compartimentalização do conhecimento, fenômeno que é constituinte de um todo maior: a especialização do saber.

Dessa forma, pode-se inferir que a interdisciplinaridade começa no entendimento de que a complexidade do mundo físico e social requer que as disciplinas se articulem, superando a fragmentação e o distanciamento para que se possa conhecer mais e melhor. De um lado, evidencia-se o quão imprescindível é a permuta de subsídios e conhecimentos entre os docentes no planejamento das disciplinas ao longo do curso de graduação, de outro, evidencia-se que esse líquen somente ocorrerá se a instituição

tiver em seu planejamento de hora-aula espaço para que esse *feedback* realmente aconteça.

Conforme Balzan (1999), é necessário realizar reuniões que permitam refletir, discutir, escrever e expor, uns aos outros, respostas a questões essenciais de ordem didático-metodológicas. O autor apresenta questões de cunho didático-pedagógico que podem balizar a reflexão na realização de um trabalho interdisciplinar, quais sejam:

Qual o significado de minha disciplina para o(s) curso(s) de cujo(s) currículos(s) ela consta? [...] Qual o significado desta disciplina para o futuro exercício profissional do atual estudante universitário? [...] Quais relações desta disciplina com as que a antecedem? Estas constituem, de fato, pré-requisitos daquelas? O enfoque que está sendo dado a ela traz contribuição significativa para a formação do estudante? Conheço suficientemente o trabalho dos meus colegas de modo a poder melhor integrar minha disciplina com as demais? (Balzan, 1999, p.5).

O autor exemplifica, com a seguinte colocação:

Por que minha disciplina, Bases de Clínica Cirúrgica, ministrada no 4º ano, pressupõe formação prévia em Anatomia Sistemática I e II, ministradas no 1º ano? Os estudantes de Medicina poderiam cursar o 4ª ano sem terem frequentado as duas primeiras? Minha disciplina de 2º ano, Direito Constitucional, pressupõe conhecimentos prévios de Ciências Políticas e Teoria Geral do Estado, desenvolvida no 1º ano? A recíproca é verdadeira: por que nossas disciplinas básicas - Bioquímica e Anatomia, Cálculo I e Álgebra Linear, Sociologia I e Antropologia, Psicologia da Aprendizagem e Didática, serão necessárias para que nossos estudantes possam cursar disciplinas oferecidas mais adiante em Cur-

sos das áreas da Saúde, Exatas e Tecnológicas, Humanas e de Licenciaturas? Qual o significado de disciplinas comuns a todos os cursos e a parte significativa dos mesmos, como Antropologia Teológica e Estatística, respectivamente, para a formação do estudante? Que tipos de enfoques as mesmas devem apresentar, considerando-se a diversidade dos cursos em que são ministradas? [...] Como os conceitos e conteúdos desta disciplina se ligam aos de outras disciplinas desenvolvidas na mesma série? (Balzan, 1999, p.5).

Avançando na temática, o autor pondera:

[...] como tecer a complexa rede curricular de um determinado Curso assegurando-se aos estudantes uma visão integrada dos conteúdos de disciplinas desenvolvidas ao longo de 4, 5 ou 6 anos? A título de exemplo: como trabalhar de forma a garantir que professores e alunos identifiquem com clareza as relações entre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Financeiro e Direito Processual Trabalhista, disciplinas desenvolvidas no 2º, 3º, 4º, e 5º anos, respectivamente, do Curso de Direito? Como ter sempre presente as relações supostamente implícitas no Currículo de Direito, caminhando-se na direção de um Projeto Pedagógico do Curso? (Balzan, 1999, p.5).

Note-se que, para efetivar um trabalho interdisciplinar, é necessário envolvimento, persistência, trabalho árduo, infraestrutura na instituição, tempo para planejamento e execução dos propósitos estabelecidos. É necessário que o docente tenha uma ampla e sólida formação para atribuir sentido ao exercício da docência, tendo em vista o trabalho coletivo como exigência imperativa da interdisciplinaridade que impõe aprender, ensinar e extrair em todas as atividades o máximo de possibilidades,

visando à formação de profissionais competentes.

A mesma lógica que envolve a interdisciplinaridade no contexto educativo também pode ser visualizada no mundo da produção. Segundo Kuenzer (1998), no modo de produção fordista, os trabalhadores executavam ao longo de sua vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida. Para seu exercício, eram suficientes alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência; esses elementos conjugados evidenciavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação. Compreender os movimentos e passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada sequência demandava uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo.

Na atual situação da acumulação flexível, o que se encontra é uma realidade completamente diversa à anterior, pois o trabalhador nessa nova situação deverá realizar não apenas uma tarefa, mas sim múltiplas e variadas tarefas, o que por si só implica a necessidade de uma qualificação educacional superior à demandada no fordismo.

Nos processos mais flexíveis, possibilita-se a divisão do trabalho, ao contrário do aparato fordista em que cada um fazia uma atividade e sabia tudo sobre esse fazer. No trabalho especializado, cada um sabe sobre uma parte do fazer, mas é totalmente alheio ao que os outros sabem fazer. O resultado é uma alienação, e superá-la é necessário não só para que o trabalhador seja flexível para lidar com as rápidas mudanças nos processos produtivos, mas para que o conhecimento científico tenha maior abrangência e significado.

É óbvio que a perspectiva da especialização traz inúmeros benefícios, promovendo

do amplo avanço no conhecimento, mas é preciso que não se perca de vista a necessidade de compreender sempre essa especialização como parte de um todo complexo e inter-relacionado, sob pena de desvirtuarmos o próprio conhecimento adquirido ou construído.

Na escola, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como o conceito que resume a prática de interação entre os componentes do currículo; ela é uma estratégia pedagógica que assegura aos estudantes a compreensão dos fenômenos naturais e sociais. Ao remeter o conhecimento escolar ao contexto natural e social de onde foi extraído, e ao explicitar onde o conhecimento é aplicado, a escola fornece aos estudantes as ferramentas mentais para a compreensão e a ação. E, como o mundo físico e social é um enorme oceano onde os fenômenos nadam de forma "indisciplinada", é preciso construir essas ferramentas, essas competências, partindo dos conhecimentos específicos, fazendo-os interagir.

Vale ressaltar que a educação em todos os níveis deve estar voltada para a vida; certamente essa expressão ilustra um princípio fundamental do novo ensino: o currículo escolar do ensino fundamental ao ensino superior precisa urgentemente ter vida. Precisa ser algo que reflita a vida real, vivida pelos estudantes fora da escola e da universidade, e, ao mesmo tempo, os prepare para uma vida autônoma, requisito fundamental e imprescindível para sobreviver no contexto de acirrada crise e exclusão tanto econômica como social. Nesse panorama, infere-se que a educação deve preparar para viver na sociedade capitalista, e educar para a vida requer um olhar holístico e crítico que se projete para fora da escola e para o futuro.

Formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais e que detenham acúmulo de informações exige experiência concreta e diversidades transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem e requer a incorporação de vivências e do apreendido em novas vivências. Implica, ainda, incorporar ao cotidiano da escola o cotidiano social e cultural vivido por todos nós e enriquecer

essa vivência mediante a construção de um novo modo de olhar e compreender o mundo que nos cerca.

Depreende-se que educar de forma inteligente compreende construir os conhecimentos, competências e habilidades na escola e na universidade, o que implica recorrer a contextos que tenham significado para os estudantes e que possam mobilizá-los a aprender num processo ativo em que o estudante seja o protagonista e não mero coadjuvante. Educar nesse contexto requer uma aprendizagem significativa que envolva o educando não só intelectual, mas também, e sobretudo, afetivamente.

Sacristán (1998) sintetiza que, além dos conhecimentos próprios de cada disciplina ou área, é necessário considerar as habilidades específicas que podem ser desenvolvidas e que são necessárias para o educando continuar progredindo. Já não é importante aprender apenas os conteúdos de biologia, mas como se pesquisa com os seres vivos, a projeção dos conhecimentos biológicos na economia, no meio ambiente, na saúde, ou seja, é importante estimular determinadas atitudes éticas diante da vida.

Para obter sucesso na aprendizagem, o conteúdo precisa ter significado para o estudante; o sucesso reside na forma como são promovidas e escolhidas experiências realmente interessantes, e também em que essas opções estejam condicionadas e selecionadas por concepções epistemológicas e opções de valor imprescindível. É necessário, todavia, partir dos conhecimentos específicos, pois não se pode falar em interdisciplinaridade sem disciplinas, pois ela não se confunde com polivalência e, portanto, não anula o conhecimento específico nem o papel de cada profissional. Ao se organizar o currículo do ensino em áreas, não se está dizendo que o futuro professor será um gênio que dominará todos os conhecimentos de uma área. Está-se dizendo que ele deverá entender a relação de sua disciplina com as da mesma área e com todo o currículo.

Nesse sentido, para Santomé (1998), o trabalho curricular interdisciplinar, ou seja, o

currículo integrado fará com que os questionamentos mais vitais dos estudantes, que frequentemente se revelam conflituosos e normalmente não podem ser confinados dentro dos limites de apenas uma disciplina, possam ser formulados e enfrentados.

Contribuir para pensar interdisciplinarmente, criar hábitos intelectuais que obriguem a levar em consideração as intervenções humanas e considerar uma ampliação nas perspectivas e pontos de vista possíveis são umas das finalidades do projeto curricular integrado. Pode-se constatar, com certa facilidade, que quando se estuda com base em disciplinas isoladas, sem se estabelecerem relações explícitas entre elas, é mais difícil levar em conta as informações e dados aparatos por cada disciplina para a compreensão de qualquer fenômeno, situação ou processo. Dessa forma, verifica-se que o estudo de maneira disciplinar contribui para erguer barreiras mentais para que também se pense de maneira prosaica.

A integração curricular favorece a visibilidade dos valores, ideologias e interesses presentes em todas as questões sociais e culturais e favorece a colegialidade nas instituições escolares. O trabalho interdisciplinar nessa perspectiva contribui para que os docentes se sintam partícipes de uma equipe com metas comuns a serem encaradas de maneira cooperativa e responsável, diante dos demais, em suas tomadas de decisões. Esse cenário, que permite visualizar o novo estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial e a inserção brasileira nesse contexto, está impondo um novo espaço social e exigindo novos padrões e hábitos de toda a população. Por isso, importa compreender a reforma curricular e da educação em sua subjetividade.

Como podemos depreender, a inovação curricular depende do comprometimento com uma determinada visão de educação que precisa ser explicitada. Todavia, um educador que se preocupa com que sua prática educacional esteja voltada para a transformação não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão

clara e explícita a fim de encaminhar os resultados de sua ação.

É preciso que o docente tenha uma visão ampla do mundo em fase de constante transformação; que tenha consciência do acelerado processo de mudanças socioculturais; que entenda que sua função vai além da transmissão de conhecimentos e que sua disciplina é um instrumento a serviço dessa transformação mundial; e da inserção no atual mundo globalizado de cidadãos críticos, cultos, criativos e competitivos.

A interdisciplinaridade e o estudo do currículo abordam os temas relacionados com a justificativa, a articulação, a realização e a comprovação do projeto educativo ao qual a atividade e os conteúdos do ensino servem. Contudo, a sistematização de problemas e soluções é originada das preocupações didáticas organizativas, sociais, políticas e filosóficas. É preciso, portanto, recuperar a discussão fundamental sobre a configuração, o plano e o desenvolvimento prático pedagógico desde a racionalização dos meios para obtê-los e comprovar seu sucesso.

O mundo da educação necessita de mudanças para responder adequadamente e justamente à própria filosofia que serviu de referência para sua montagem até hoje. Precisamente em um sistema laboral instável, a melhor, e muitas vezes a única, contribuição que a educação pode oferecer é uma formação com qualidade, que capacite o estudante a seguir aprendendo com autonomia, adaptando-se a situações cambiantes e variadas, e que lhe dê uma forma proveitosa de ocupar o tempo livre e de espera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, a educação baseada na interdisciplinaridade permite que os estudantes possam se adaptar a uma inevitável mobilidade nos futuros empregos; permite mudar de especialização ou adquirir alguma nova destreza

ou conhecimento sem que isso signifique que aquilo que foi feito anteriormente tenha representado uma perda de tempo. Os planos de estudo que apostam em currículos mais integrados, especialmente na formação profissional e universitária, aumentam a probabilidade de surgirem novas carreiras e especialidades que permitem enfrentar com maior facilidade os novos problemas e desafios da sociedade atual.

É imperativo formar um novo profissional que seja capaz de enfrentar as necessidades e as problemáticas sociais com maior independência, autoconsciência e responsabilidade social, isto é, com atitude cidadã.

Depreende-se que o currículo integrado visa a despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes, leva a estudar sempre o que está vinculado a questões reais e práticas e estimula a analisar e solucionar os problemas nos quais os estudantes se envolvem. Por conseguinte, atende ao paradigma educacional emergente que busca formar um novo perfil de profissional, que se caracteriza em maior ou menor grau pela participação, responsabilidade, equilíbrio, motivação, criatividade, percepção mais global do processo produtivo, agilidade de raciocínio e facilidade de relacionamento: requisitos primordiais na contemporaneidade.

Nessas perspectivas, cabe à instituição, desde a escola fundamental até a universidade, oferecer um modelo educacional que priorize a questão da cidadania. Para tanto, é necessário oferecer maior eficiência no uso dos recursos públicos, com base na diversidade e interdisciplinaridade, estabelecendo parâmetros curriculares preocupados com a cultura regional e local, que discuta temas transversais como: sexualidade, meio ambiente, economia, empregabilidade, inclusão/exclusão, ética, dignidade, direitos humanos e repúdio às discriminações. Além disto, é necessário proporcionar aos estudantes acesso à tecnologia: requisito fundamental para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania.

Entretanto, garantir cidadania, assegurar os direitos de acesso à informação e à educação

para os indivíduos, agora e no futuro, implica oferecer aos estudantes e trabalhadores em serviços se não o conhecimento, pelo menos as técnicas instrumentais que lhes proporcionem dignidade e sobrevivência, em uma sociedade altamente competitiva e excludente.

REFERÊNCIAS

- BALZAN, N.C.; LOPES, J.A.; SORDI, M.R.L.; AREIAS, R.; ALMEIDA JUNIOR, J.B. Em direção a qualidade de ensino em nível de excelência: notas para o planejamento anual. *Série Acadêmica*, n.10, p.3-10, 1999.
- GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. *Filosofia, Sociedade e Educação*, v.1, n.1, p.157-163, 1997.
- GIROUX, H.A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- JORGE, L. *Inovação curricular; além da mudança dos conteúdos*. Piracicaba: Unimep, 1993.
- KUENZER, A.Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N.S.C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998. p.33-58.
- RIPPEL, V.C.L. *Os caminhos da educação: projeto correção de fluxo - um estudo de caso de Toledo Paraná*. 2002. 226f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.
- RIPPEL, V.C.L. *Avaliação de política pública: o itinerário dos egressos do Projeto Correção de Fluxo em Toledo (PR)*. 2007. 665f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- SACRISTÁN, J. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática*. Porto Alegre: Arimed, 1998.
- SANTOMÉ, J.T. A instituição escolar e a compreensão da realidade. O currículo integrado. In: SILVA, L.H. et al. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- SANTOS, B.S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L.H. et al. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

Recebido em 5/5/2010 e aceito para publicação em 6/7/2010.

FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA, DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DE PROFESSORES

EDUCATION FOCUSED ON SCHOOL, PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Renata Cristina Oliveira Barrichelo **CUNHA**¹
Guilherme do Val Toledo **PRADO**²

RESUMO

Este trabalho apresenta como tema a formação continuada de professores, problematizando a formação centrada na escola, concebida como a que acontece no contexto de trabalho, e privilegiando a colaboração e a interlocução entre professores. Essa modalidade formativa ocupa-se da leitura das práticas como referências para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor já construiu na sua experiência docente. Assumindo a escola como espaço e tempo de desenvolvimento profissional e pessoal, a formação em contexto propõe a articulação entre momentos de formação e trabalho e insiste na importância da pesquisa como estratégia formativa e situação privilegiada para sistematização dos conhecimentos e saberes construídos no interior da escola. Assim, a pesquisa do professor acena com a possibilidade de promover conhecimento e reflexão de si - autoconhecimento -, do outro, sobre o trabalho, as situações, os acontecimentos e as ideias.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação centrada na escola. Trabalho docente coletivo.

ABSTRACT

The theme of this research is teachers continuous education, questioning the education focused on school, viewed as that occurring in job context, giving emphasis on the collaboration and

¹ Professora Doutora, Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. do Açúcar, km 156, Bloco 7, 13400-911, Caixa Postal 68, Piracicaba, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: R.C.O.B. CUNHA. E-mail: <renata_bcunha@yahoo.com.br>.

² Professor Doutor, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, Brasil.

dialogue among teachers. This educational modality works with the reading of the practices as references for analysis, reflection and critique from the knowledge already acquired by the teacher in his teaching experience. Assuming school as space and time of professional and personal development, this kind of education proposes the union of moments of education and work and insists in the importance of the research as educational strategy and privileged situation to systematize the knowledge and learning constructed in the school. Thus, teacher's research shows the possibility to produce knowledge and reflection about the person (self-knowledge), the other, work, situations, happenings, ideas.

Keywords: *Teachers education. Education focused on school. Professional development.*

INTRODUÇÃO

Este texto, apresentado como ensaio teórico, tematiza o conceito e a potencialidade da formação centrada na escola, modalidade de formação continuada de professores, na expectativa de contribuir para os debates sobre a formação que pode vir a ser promovida no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Na perspectiva adotada neste texto, a formação centrada na escola é aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento.

O horário de trabalho pedagógico coletivo instituído na rede estadual pública paulista por meio da Portaria CENP n.1/96 e Lei Complementar n.836/97 tem por finalidades articular os segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho pedagógico, fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento do projeto pedagógico e (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns do processo ensino-aprendizagem. O número de horas de HTPC a ser cumprido na escola varia de acordo com a carga horária dos professores.

Pesquisas recentes começam a documentar e discutir as dificuldades de constituir o HTPC - concebido e previsto como um espaço

de formação continuada dos professores no contexto de trabalho - como tempo e espaço de formação compartilhada (Meneguim, 2005; Cunha 2006; Gomes, 2006; Sousa, 2007; Silva, 2007; Mendes, 2008; Silva, 2008; Arbolea, 2009; Rodrigues, 2009), o que exige de nós, professores e formadores de professores, a reflexão sobre um novo modo de conceber e encaminhar essa formação.

As dificuldades apontadas nos trabalhos, de modo geral, referem-se à organização dos encontros, que privilegiam a discussão de assuntos administrativos em detrimento de discussões pedagógicas; às condições de trabalho e à rotina sobrecarregada dos professores, com jornadas extensas e em várias escolas - o que exige cumprir o HTPC em vários lugares; à burocratização do trabalho docente, com inúmeros documentos a serem preenchidos; à constante rotatividade dos professores nos grupos, impedindo o fortalecimento de vínculos e planejamento de uma formação continuada; e à falta de liderança de um professor-coordenador que se reconheça como formador.

O referencial teórico aqui apresentado pode contribuir para a reflexão dos grupos de professores comprometidos com a superação de algumas das dificuldades e reinvenção desses encontros. Assim, o trabalho está estruturado a partir de dois eixos complementares: 1) discussão sobre a formação continuada, que busca romper com o modelo prescritivo e escolarizado e que valoriza as reflexões e as experiências dos professores; 2) formação centrada na escola,

em contexto que toma a prática como referência para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor já construiu na sua experiência docente e a pesquisa como estratégia formativa e situação privilegiada para sistematização dos conhecimentos e saberes construídos no interior da escola.

A formação continuada: “sentada” ou “centrada” na escola?

Segundo Canário (2000a), a formação contínua, especialmente a que acontece fora da escola onde o professor trabalha, tem sido bastante valorizada na expectativa de que responda às interrogações, perturbações e angústias de um mundo em constante transformação. Por meio dela se esperam, também, promoções no emprego e mobilidade social. No entanto, a crença nas virtualidades da formação convive com uma realidade empírica que denuncia a ineficácia dessa própria formação. Essa ineficácia, segundo o autor, está relacionada às modalidades escolarizadas de educação que obedecem a uma perspectiva instrumental e adaptativa e que valoriza as dimensões técnicas em detrimento das dimensões pessoais e sociais, ou seja, as experiências dos profissionais.

A crítica principal incide sobre as práticas rotineiras de formação que acontecem de maneira fortemente escolarizadas, segundo um processo cumulativo de saberes (alguém que sabe transfere sabedoria a alguém que supostamente não sabe) e segundo um caráter prescritivo e racional dos programas, que não preveem um processo de apropriação e reinvenção do conhecimento por parte dos professores.

É uma formação, segundo Porto (2000), de cariz instrumental e que é chamada por Canário (2001a) de formação “sentada” na escola. Esse tipo de prática de formação pode ser enquadrado tendo como referência um modelo de formação de natureza transmissiva (Silva, 2000), orientada para aquisições e distanciada

das subjetividades dos sujeitos e de uma perspectiva de *deficit* (Rodrigues; Esteves, 1993), na qual a formação do professor é considerada ineficiente e carente de perícias específicas.

Como as queixas e insatisfações dos professores em relação à formação são recorrentes, as experiências e as investigações recomendam processos de valorização da experiência, exploração das situações formativas nos contextos de trabalho, valorização da autoformação e articulação da formação com projetos de ação (Canário *et al.*, 2005), ou seja, uma proposta de formação que confere legitimidade aos saberes da experiência e contraria a lógica disciplinar e transmissiva que se traduz nos modelos educativos, o que, segundo Pires (2007), “representa uma significativa mudança paradigmática, em que o ‘saber de experiência feito’ adquire um novo estatuto diante do ‘saber científico’” (p.7).

Reconhecer o professor como sujeito de experiência e adulto que se forma implica admitir a aprendizagem como processo interno e que corresponde ao processo de sua autoconstrução como pessoa. A formação continuada, em especial, dirige-se a professores que acumulam experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstróem práticas e teorias.

É preciso considerar, portanto, que o professor é portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. Sendo assim, formar adultos implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas.

De acordo com Porto (2000, p.14), o “fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao saber fazer reflexivo, entendido como autoformação”, ou seja, um percurso que ocorre na indissociabilidade entre teoria e prática.

Assim, a prática é considerada mediadora da produção de conhecimento mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade.

A formação “centrada” na escola - contraponto da formação “sentada” na escola - decorre da formação voltada para a reflexão sobre a prática do professor, abordando de forma crítica as relações e contribuições da teoria à ação pedagógica (Canário, 2001a). Nessa perspectiva, ela rompe com a situação de exterioridade temporal e institucional em relação ao contexto de trabalho (escola) e está apoiada numa racionalidade instrumental (formação do tipo escolar) que supõe que o trabalho prescrito coincide com o trabalho real. Os pressupostos dessa formação são a lógica de aplicação, a concepção que segmenta conceptores e executantes, a ideia de que a mudança é de caráter técnico, que a formação intervém *a posteriori* e que “visa apenas produzir qualificações novas ou substituir aquelas que se mostraram obsoletas” (Correia, 2003, p.23).

Canário (2003, p.204) afirma que:

A formação escolar reveste-se de cinco características essenciais que a marcam de forma negativa: a primeira é a de instituir uma modalidade de aprendizagem em ruptura com a experiência, encarada como um obstáculo; a segunda é a de encarar a relação entre a teoria e a prática num mero registro de aplicação e transferência; a terceira consiste em desvalorizar a inquirição, privilegiando as respostas por oposição às perguntas; a quarta reside em privilegiar a repetição de informações; a quinta é a tendencial alienação do trabalho escolar pela sua exterioridade, relativamente ao sujeito.

Assim, a prática deixa de ser encarada como momento de aplicação de teorias e passa a ser concebida como lócus de produção de conhecimentos na medida em que se confere a ela um *status* de fato cultural e espaço de criação de conhecimentos que, mesmo não “tecidos” necessariamente na teoria, são

considerados tão importantes para os homens como os conhecimentos que nela são construídos (Alves, 2000).

A ideia-chave dessa perspectiva de formação é a prática como referência para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor já construiu na sua experiência docente. A formação, nesse sentido, é compreendida como processo de formalização da experiência (Canário, 2000b). Valorizar a experiência é opor-se a um raciocínio em termos de necessidades e lacunas, admitindo o professor como profissional que improvisa em contextos de singularidades e complexidade; é legitimar sua prática, sua leitura da sala de aula, seus juízos (provisórios), seu saber-fazer.

Canário (1999b) enfatiza que a escola é a unidade política de inovação e que os sistemas escolares precisam pensar as inovações na perspectiva da instituição, favorecendo situações que permitam aprender a pensar e agir de forma diferente, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a cultura profissional dos professores. Apesar da valorização da formação no contexto da escola, o autor ressalta que a formação centrada na escola não dispensa apoios externos e suas contribuições de informação, facilitação e crítica.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) destacam os equívocos mais comuns quando se pensa a formação centrada na escola. O primeiro equívoco é pensar que a formação que acontece na escola seja necessariamente mais ativa e envolvente. Eles argumentam que o deslocamento da formação da universidade para a escola não garante, necessariamente, maior participação dos professores. O segundo equívoco é confundir a formação centrada na escola com uma “barricada centrada na escola”, denunciando que “a escola concebida como uma fortaleza é uma escola que vira as costas às diferentes populações que diz servir” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2002, p.10). Esses autores defendem que a formação deve abrir-se à comunidade local, considerar diferentes necessidades dos professores, aceitar a importância do associativismo pedagógico e

sindical. Por fim, o terceiro equívoco é considerar a formação centrada na escola como uma formação encerrada nos professores, dissociando o desenvolvimento profissional dos professores, o desenvolvimento das crianças e o desenvolvimento organizacional. Eles acreditam que o desenvolvimento profissional “não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem - as crianças, as famílias, as comunidades” (p.11). Eles sugerem ainda que a escola mantenha intercâmbios com os contextos à sua volta, com as instituições de formação, com os especialistas, movimentos pedagógicos, associações, redes de escolas, projetos, professores, para que essa formação não funcione como um “processo autista em que uma escola se encerra em si mesma ruminando os seus problemas” (p.15).

A formação centrada na escola e a pesquisa dos professores

Admitindo que a formação é um processo multideterminado que acontece em vários espaços e em circunstâncias formais e informais a partir das interações que promovem o diálogo entre conhecimentos teóricos e saberes da experiência, valorizar a formação centrada na escola não significa, portanto, desprestigiar outros espaços formativos. Ao contrário, aponta para a necessidade de uma composição entre as instâncias formativas que compreendem a formação como processo e não como produto.

As análises sobre a experiência dos Centros de Formação das Associações de Escolas Portuguesas que propuseram, desde 1992, o deslocamento da formação contínua para dentro da escola, no contexto de um projeto de autonomia das escolas e territorialização das políticas educativas, podem ajudar na compreensão dessa perspectiva de formação centrada na escola.

Segundo Canário (1994), esses centros conquistaram uma rápida implantação,

constituindo uma importante inovação no processo de reforma educativa em Portugal. Contudo, embora a proposta de criação dos centros tenha sido bastante valorizada pela comunidade educacional, os encaminhamentos dos diretores dos centros, as ações de formação que terminaram por caracterizar-se por “catálogos”, o “cursilismo” justificado pela progressão da carreira, entre outros problemas, acabaram por comprometer a proposta da formação contínua portuguesa. As críticas a esse processo de descaracterização bem como o potencial, as dificuldades e limitações da proposta dos centros podem ser conhecidos nos trabalhos de Amiguinho e Canário (1994) e Canário (2005).

Cabe ressaltar, entretanto, que apesar do modo como os centros foram geridos, sua contribuição foi muito significativa por trazer ao debate a importância da escola como núcleo de reflexão da formação e da construção da profissionalidade docente, bem como referência de formação e reflexão das ações desenvolvidas no território profissional.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) informam que a expressão “formação centrada na escola” pode ser conhecida em várias vertentes. Uma primeira vertente acentua a situação e o local de formação - a dimensão física do conceito: a formação decorre com o professor no local de trabalho e é a ocasião e a oportunidade da formação. Uma segunda vertente centra-se na dimensão organizacional: a formação é centrada nas iniciativas da unidade organizacional da escola, que define qual formação e qual formato são necessários em cada momento. A terceira vertente se volta para o papel do professor na sua formação - dimensão psicossocial dos processos de formação: considerado sujeito da formação, o professor participa da planificação, execução e avaliação da formação e a equipe de formadores trabalha com ele e não para ele. Na quarta vertente, a formação é centrada nas práticas, com vistas às mudanças, acentuando-se a dimensão pedagógica do conceito, com ênfase nos saberes práticos. Uma vertente mais institucional apela para a auto-organização dos professores para

promover sua própria formação - formação promovida por pares que têm as mesmas preocupações - dimensão política-cívica e/ou político-corporativa do conceito.

De acordo com os autores, essas vertentes derivam dos movimentos convergentes de formação centrada na escola, também nomeados de 'inovação centrada na escola', 'gestão centrada na escola', 'desenvolvimento curricular centrado na escola', 'formação em contexto', entre outros.

Esses movimentos são coerentes em relação aos princípios que defendem a importância da formação no contexto de trabalho, do trabalho coletivo, da interação formativa e reflexiva, da unidade entre pensar, fazer e avaliar e da autonomia das escolas, descortinando um outro modo de se pensar a formação continuada dos professores que não na perspectiva escolarizada e conteudista.

Um outro modo de pensar que aponta para novas vertentes de processos educativos e formativos: a dimensão do indivíduo, a dimensão da organização e a dimensão da concepção de situações educativas (Canário, 2003).

Em uma dimensão individual, reconhecendo-se que o processo de aprendizagem supõe um estado inicial de "confusão" e que os sujeitos são autores de sua formação, o desafio é "promover situações que permitam, ao mesmo tempo, aprender com e contra a experiência, isto é, instituindo formas permanentes de alternância entre o experiencial e o simbólico" (Canário, 2003, p.205). A dimensão da organização procura garantir a inserção social da formação, privilegiando processos formativos a partir da identificação de problemas, considerando os saberes profissionais como contingentes e emergentes dos contextos de ação. Em relação à concepção, os processos de educação e formação - informais e deliberados - são concebidos como situações reconstruídas de socialização a partir de dispositivos que valorizam a interação entre formadores e formandos.

Essa vertente rompe também com a formação baseada nas carências e necessida-

des e propõe a construção de outra lógica que faz coincidir formação e exercício profissional: a lógica "transversal" (Correia, 2003), que pretende articular os saberes e linguagens de base com os problemas reais, integrando o formal e o informal de forma interpelante. A interpelação do trabalho pela formação torna a formação mais sensível aos desafios profissionais, possibilita a reconceitualização do próprio trabalho e permite, ainda, a produção de uma nova compreensão da relação trabalho-formação, que passa a ser compreendida em torno de redes de relações que visam promover o fortalecimento do coletivo de trabalho, liberando-o do objetivo da 'adaptabilidade'. Essa aproximação entre o contexto de trabalho e o contexto de formação é funcionalmente 'desadaptada' às relações instituídas de trabalho.

A ideia de formação subjacente à lógica transversal é, portanto, de "espaço de intervenção dos colectivos de trabalho e de reconstrução das identidades pessoais e sociais" (Correia, 2003, p.33). Uma formação capaz de "mais do que produzir certezas definitivas, produzir incertezas pertinentes [...] capazes de induzir pertinências no diálogo com os saberes e as circunstâncias locais" (p.34). Encarada como dispositivo e não como sistema, a formação não é vista como uma sucessão de efeitos produzidos por intervenções de formadores que se acumulariam ao longo do tempo: é uma experiência ou um acontecimento capaz de gerar novas coerências.

Correia (1991) defende que as experiências e os conhecimentos dos professores - simultaneamente ponto de partida, chegada e passagem da formação - constituem as referências que podem transformar os fluxos informativos em instrumentos conceituais passíveis de orientar um processo de mudança das práticas.

A ideia de se estruturar o trabalho de formação em torno de uma reflexão sobre as práticas não significa que a prática vivenciada individualmente por cada um dos formandos seja o 'material' exclusivo utilizado para a reflexão aí produzida. As práticas individuais, ou melhor, as

experiências vivenciadas individualmente são encaradas como produtos individualizáveis de práticas sociais e o trabalho de formação consiste precisamente em realçar o caráter social das práticas individuais através do confronto metódico de produtos individualizados dos processos sociais de produção de práticas (Correia, 1991, p.122).

Para o autor, o grupo de formação é a instância de confronto dessas práticas e da elaboração de projetos pedagógicos de intervenção e de formação na medida em que pode contar com uma multiplicidade de olhares e perspectivas. Os projetos, nessa concepção, funcionariam como instrumentos que estimulariam a organização e fundamentação desse confronto e a produção de saberes. A produção de documentos passa a ser importante por permitir interrogações ao que é vivenciado e refletido.

É a interrogação do real que mobiliza o diálogo entre teoria e prática. Correia (1991) adota a designação formação na teoria e formação na prática, substituindo os termos “formação teórica” e “formação prática”, uma vez que critica o modelo transmissivo característico da formação teórica e o modelo indutivo ou praticista, associado à formação prática. Esse autor define o conceito de formação na teoria como “conjunto de práticas pedagógicas e de situações de formação inseridas num esforço metódico de apropriação dos instrumentos teórico-conceituais pertinentes à abordagem crítica das práticas profissionais” (p. 124). Não é compreendido, portanto, simplesmente como apropriação de um conjunto de conteúdos selecionados para o exercício da prática profissional. O conceito de formação na prática, na mesma perspectiva, não significa indução da teoria a partir da experiência, mas “realidade empírica em torno da qual se organizam os processos de pesquisa/formação” (p. 125) e como espaço social onde se inserem as atividades de formação.

Segundo o autor, formação na teoria e formação na prática não são simplesmente instâncias complementares, mas interrogam-se num processo contraditório que estimula o desenvolvimento de práticas de formação organizadas em torno da análise das condições de trabalho. A “complementaridade contraditória” construída por uma multiplicidade de olhares e uma análise multirreferencial das práticas asseguram a formação pessoal e profissional de modo integrado.

Necessário destacar a proposição de Correia (1991, p.127), para quem a “formatividade” de um sistema de formação depende da sua capacidade de produzir formação, ou seja, produzir mudanças nos indivíduos, nos grupos e nas instituições.

A formatividade de um sistema não depende directamente da capacidade potencial de seus formadores em fornecerem formação, ou, dito por outras palavras, a formatividade de um sistema não é directamente proporcional ao conjunto de saberes de que dispõem os responsáveis pela formação.

Segundo Correia, a potencialidade do sistema de formação depende de uma constelação de fatores, tais como a estrutura das situações de formação, as possibilidades de trocas de experiências profissionais heterogêneas induzidas por essas situações e o tipo de articulação que elas introduzem entre o local de formação e as escolas.

Canário (2000a) destaca que uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores, consiste em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente: a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, permite transformar a experiência num saber utilizável.

A valorização do encadeamento entre momentos de formação e trabalho (lógica de

articulação) bem como o reconhecimento da importância da mobilização de saberes adquiridos em situação de trabalho (saberes experienciais) no confronto com a teoria justificam, portanto, a emergência de novas práticas formativas que convidam o professor a dar sentido às suas experiências e torná-las produtoras de saberes (Canário, 1994). Formar-se passa a estar relacionado à reflexão de si (autoconhecimento), reflexão sobre o trabalho, sobre as situações, acontecimentos, ideias.

Correia (2003, p.37) também defende a reabilitação das experiências, argumentando que o trabalho de formação em torno das narrativas experienciais procura desenvolver “dispositivos de escuta e interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associados para promover uma rearticulação e recontextualização que as projecte no futuro”. Nesse sentido, defende o autor, interpretar as “histórias experienciais” não é se deter na retrospectiva dos fatos, mas subjetivar o passado e o presente para projetá-los no futuro.

Admitindo que o saber profissional é resultado de um processo de produção social em contexto (Canário, 2002) e que a formação pode ser mediadora entre o desenvolvimento pessoal e profissional e o desenvolvimento organizacional (Barroso, 2003), a pesquisa apresenta-se como recurso formativo privilegiado por associar prática refletida, analisada e contextualizada e reflexão teórica.

A dinâmica formativa que pretende transformar as experiências em aprendizagens depende, portanto, de um contexto para as reflexões sobre as práticas, constituído pelo grupo de professores reunidos para um trabalho de colaboração, reflexão e pesquisa (Canário, 2000a).

Professores compreendidos como profissionais capazes de realizar reflexões sobre as próprias práticas, portadores de concepções sobre o próprio trabalho, em processo permanente de desenvolvimento profissional têm justificado pesquisas sobre a contribuição da

pesquisa-ação e do professor-pesquisador (Gerald *et al.*, 1998).

O professor-pesquisador compreendido como sujeito impulsionado por uma indagação e envolvido com a pesquisa está investindo no seu desenvolvimento pessoal e profissional na medida em que busca compreender as situações concretas que se apresentam ao seu trabalho (Dickel, 1998).

Argumentando a favor da mesma posição, concordamos que o professor comprometido com a busca de soluções para os problemas que o afligem e que assume uma postura investigativa reconhece-se como professor-pesquisador (Prado & Cunha, 2007). O professor-pesquisador é aquele que interroga a sua prática, investiga, documenta o seu trabalho, analisa, faz leituras, dialoga e constrói uma forma de compreensão e interpretação da realidade. É o profissional que busca compreender, explicar, demonstrar, criar, desenvolver, elaborar, transformar o seu trabalho.

A pesquisa está sendo assumida, portanto, como estratégia formativa centrada na escola e como situação privilegiada para sistematização dos conhecimentos e saberes construídos pelos professores com vistas à produção de novas práticas, bem como de desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Marcondes (2004), o maior desafio do professor que toma sua experiência de trabalho como material de pesquisa é a construção de um argumento de reflexão, pois é “necessário articular a inquietação pessoal ou questionamento privado com as questões públicas de um tempo e lugar” (p.264). Por isso, questiona: como caracterizar a diferença entre o que é pesquisa e o que é apenas uma reflexão que só tem sentido para o próprio pesquisador que a desenvolveu? Baseada em Feldman (2003), a autora afirma que a validade dos estudos dos professores-pesquisadores pode aumentar se derem atenção e tornarem públicos os modos pelos quais construíram sua representação de pesquisa: apresentação clara e detalhada de como os dados foram coletados; descrição de como se construiu a interpretação dos dados;

triangulação das múltiplas fontes de dados; evidenciação do valor das mudanças no modo de ser professor.

Prado e Cunha (2007) também elegeram alguns critérios na definição de pesquisa dos professores: a) ser construída em torno de uma questão/dúvida decorrente da prática na escola (uma questão para a qual intencionalmente se busca respostas, soluções, alternativas); b) estabelecer um diálogo com interlocutores que trazem contribuições para a compreensão da questão que se investiga - autores que estudaram o assunto, colegas de trabalho e demais profissionais com os quais se discute; c) ser organizada a partir de algum tipo de registro que permita ao professor aprender com e contra a experiência, ou seja, compreender e encontrar respostas, soluções, alternativas para a sua questão; d) estabelecer relações e produzir uma reflexão pessoal que contemple o percurso percorrido, desde a definição do que se pretendia investigar até os resultados, ainda que provisórios ou parciais; e) resultar num produto final a ser socializado de modo a incorporar sugestões e críticas de outros profissionais da educação e contribuir com o projeto de trabalho da escola.

Na medida em que reconhecemos que a escola é um lugar onde os professores ensinam e aprendem sua profissão, que os professores produzem conhecimentos e saberes a partir de suas experiências, e que o diálogo entre os saberes experienciais e os conhecimentos teóricos permite uma ação do professor cada vez mais coerente e intencionalizada, destacamos a pesquisa como uma oportunidade importante para essa (re)organização dos sentidos conferidos ao próprio trabalho.

Pretende-se enfatizar, portanto, que o diálogo entre as experiências e reflexões gestadas na escola e as teorias que permitem a ampliação da leitura da realidade é condição dessa formação centrada na escola, sensível ao contexto, aos vários atores envolvidos nos processos educativos e que admite o professor-pesquisador como protagonista de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como argumentado ao longo do texto, a formação que acontece no interior da escola, nomeada aqui de “formação centrada na escola” ou “formação em contexto”, apresenta-se como perspectiva para ressignificar o Horário de Trabalho Docente Coletivo. É um referencial teórico a ser discutido com grupos de professores dispostos a instituir uma cultura de colaboração, de interlocução sobre as práticas, necessidades e interesses dos professores, tomando a experiência docente e a pesquisa como oportunidades de diálogo da prática com a teoria.

O referencial, evidentemente, não prevê modelos de formação a serem aplicados nas escolas, mas pode inspirar professores e formadores de professores dispostos a assumir o HTPC como momento de formação compartilhada e de formalização da experiência, o que exige admitir, inclusive, que a escola, anteriormente pensada como o lugar onde os alunos aprendem e onde os professores ensinam, é também o lugar onde os professores aprendem. É o lugar onde aprendem a sua profissão (Canário, 1999b), na combinação com muitas e diversificadas formas de aprender que vão constituindo o desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor.

A produção de mudanças e de inovação no HTPC, que muitas vezes é associado a um “horário de trabalho perdido coletivamente” (Mendes, 2008; Sousa, 2007), demanda, portanto, a reinvenção de novos modos de socialização profissional. Essa é uma tarefa a ser compreendida e experimentada pelos grupos de professores.

Podemos começar por admitir que essa formação não pode ser dissociada dos processos de desenvolvimento organizacional e que a criação de dinâmicas formativas - marcadas pela reflexão e pela pesquisa, individual e coletivamente - depende, portanto, de novos modos de organização do trabalho. A produção simultânea de mudanças individuais e coletivas implica reconhecer, como ensina Canário (1998, p.5),

que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Tecer conhecimentos em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R.L. (Org.). *O sentido da prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.111-120.
- AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: EDUCA, 1994. 175p.
- ARBOLEA, T.A. *Educação continuada de professores de língua portuguesa: em busca de subsídios para uma proposta de formação centrada na escola*. 2009. 139f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 2003. p.61-78.
- CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: EDUCA, 1994. p.13-58.
- CANÁRIO, R. *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- CANÁRIO, R. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1999a. p. 162-187.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: MOREIRA, A. et al. *Supervisão na formação: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Ed. da Universidade, 1999b. p.11-20.
- CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA, 2000a. 151p.
- CANÁRIO, R. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN, A.J. (Org.). *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000b. p.63-88.
- CANÁRIO, R. *A prática profissional na formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001a.
- CANÁRIO, R. Formação inicial de professores: que futuro (s)? In: AFONSO, N; CANÁRIO, R. *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto, 2002. p.37-63.
- CANÁRIO, R. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 2003. p.189-207.
- CANÁRIO, R. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto, 2005.
- CANÁRIO, R.; CABRITO, B.; CAVACO, C. Administração local e formação de formadores. In: CANÁRIO, R. CABRITO, B. (Org.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa, 2005. p.127-158.
- CORREIA, J.A. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Rio Tinto: ASA, 1991.
- CORREIA, J.A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 2003. p.13-42.
- CUNHA, R.C.O.B. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas*. 2006, 272f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A., (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.33-72.
- FELDMAN, A. Validity and quality in self-study. *American Educational Researcher Association*, v.32, n.3, p.26-28, 2003.
- GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- GOMES, C.C.G. *A formação contínua do professor do ensino médio: a escola como espaço para o*

desenvolvimento profissional. 2006, 174f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

MARCONDES, M.I. A prática de ensino e a pesquisa sobre o saber prático dos professores. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p.259-270.

MENDES, C.C.T. *HTPC: hora de trabalho perdida coletivamente?* 2008. 113f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2008.

MENEGUIM, A.M. *A Escola como locus da formação contínua: investigando a partir das HTPCs*. 2005. 208f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J.A. A formação em contexto: a perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M. (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.1-40.

PIRES, A.L.O. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: uma problemática educativa. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n.2, p.5-20, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0201.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

PORTO, Y.S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A.J. (Org.). *Educação continuada: reflexões e alternativas*. Campinas: Papirus, 2000. p.11-38.

PRADO, G.V.T.; CUNHA, R.C.O.B. (Org.). *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas: Alínea, 2007.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto, 1993.

RODRIGUES, D.M. *A escola como espaço formador de professores: um estudo sobre interações e possibilidades do exercício da docência*. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Cultura e Comunicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, A.M.C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade*, v.21, n.72, p. 89-109. 2000.

SILVA, C.A.F. *A formação docente desenvolvida na escola: limites, avanços, desafios e perspectivas*. 2008. 214f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SILVA, M. *A formação do professor centrada na escola: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2000. 98p.

SILVA, W.P.L. *Formação centrada na escola: em face ao plano de desenvolvimento da escola*. 2007. 107f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

SOUSA, P.R.G. *HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?* 2007. 140f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

Recebido em 27/4/2010 e aceito para publicação em 21/6/2010.

LA POSICIÓN SOCIAL DE LOS DOCENTES: UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DEL ESTUDIO DE LOS DOCENTES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES¹

THE SOCIAL POSITION OF TEACHERS: AN APPROACH BASED ON A STUDY ON TEACHERS IN THE CITY OF BUENOS AIRES

Ricardo Martín DONAIRE²

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es intentar determinar si la actual posición social de los docentes en la estructura social argentina puede ser atribuida al resultado del desarrollo de un proceso de proletarianización. Para esto se analizan tanto las conceptualizaciones teóricas realizadas sobre este tipo de procesos, especialmente referidos a trabajadores intelectuales en general y docentes en particular, como las investigaciones sobre las condiciones de vida y de trabajo de los docentes en Argentina. A partir de estas fuentes se construyen una serie de hipótesis, las cuales son contrastadas con el análisis de datos sobre docentes de la Ciudad de Buenos Aires. Estos datos fueron recabados a partir de una encuesta a una muestra representativa realizada en el año 2007.

Palabras clave: Docentes. Posición social. Proletarianización.

ABSTRACT

The main objective of this paper is attempting to determine if the current social position of teachers in the social structure in Argentina can be attributed to the result of the development of a process

¹ El presente trabajo sintetiza los resultados de la tesis doctoral del mismo nombre, defendida en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires en abril de 2010. Para su realización, este proyecto contó con el apoyo de una beca de estudio del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, fue dirigido por el Prof. Nicolás Iñigo Carrera y co-dirigido por la Lic. Silvia Vázquez. El asiento del proyecto fue el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

² Becario post-doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina; Investigador del Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina y del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte. San José 2003 1ºG (C1136AAQ) Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *E-mail:* <atociento@yahoo.com.ar>.

of proletarianization. To achieve this, both theoretical conceptualizations on proletarianization processes, particularly those related to scholars in general and to teachers in particular, and research on living and working conditions of teachers in Argentina are analyzed. From these sources, a set of hypotheses are built, which are contrasted with the analysis of data on teachers in the city of Buenos Aires. Data were collected from a survey applied in 2007 to a representative sample.

Key words: *Teachers. Social position. Proletarianization.*

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, los trabajadores intelectuales han sido conceptualizados en los estudios sobre la estructura social argentina como parte de las "clases medias" o de la "pequeña burguesía", según la perspectiva teórica adoptada³. Sin embargo, las transformaciones producidas en las últimas décadas (popularizadas bajo las figuras de "crisis" o "reducción" de las "clases medias")⁴, obligan a repensar esta caracterización. Particularmente porque estos procesos no han sido contradictorios con el mayor acceso de la población al sistema educativo formal, con el consecuente aumento del nivel educativo de la población y de la porción

de esta población que logra acceder y egresar de los niveles educativos medio y superior. Mientras que la estructura social se polariza, se expande el acceso de la población al sistema educativo⁵.

A la par, se ha producido un desarrollo importante de ramas de la actividad económica donde predomina el trabajo intelectual asalariado. Y, a la vez, aparecen y se desarrollan entre estos grupos de intelectuales formas de protesta y organización propias de los trabajadores asalariados, como son las huelgas y los sindicatos⁶.

Desde la mitad del siglo XX en adelante el de los docentes ha sido el grupo donde más parece haberse hecho visible este proceso⁷. Nos

³ Un breve repaso por las propuestas más significativas (Germani, 1987; Iñigo Carrera; Podestá, 1989; Torrado, 1994; Jorrat, 2000; Sautu *et al.*, 2007) muestra que, más allá de las especificidades, en todas ellas los docentes son categorizados como parte de una clase social (clase media, pequeña burguesía, estrato no manual, clase intermedia) diferente a aquella donde se ubica el grueso de los trabajadores asalariados (clases populares, clase obrera, proletariado y semiproletariado, estrato manual, clase trabajadora). Sólo en un análisis encontramos una advertencia respecto de la caracterización de parte de estos grupos como "proletaroides" (Germani, 1987, p203) y en otro una referencia a un posible proceso de "proletarización" (Iñigo Carrera; Podestá, 1989, p.22).

⁴ Ligada en buena medida a la aparición de los llamados "nuevos pobres" (Minujin *et al.*, 1992).

⁵ Mientras que en 1960 sólo el 5,7% de la población mayor de 14 años había alcanzado el nivel secundario completo (es decir, el destinado en el sistema educativo argentino a los adolescentes entre los 13 y 18 años de edad) y sólo el 1,4% había completado el nivel superior, en 2001 ambas proporciones se elevan al 24,5% y 8,7% respectivamente (Iñigo, 2004).

⁶ Por caso, una estimación propia a partir de datos censales da cuenta de que ramas de que ramas con un fuerte peso de trabajadores intelectuales asalariados como las de enseñanza, servicios sociales y salud, pasaron de representar en 1960 alrededor de un 14% de la población ocupada en ramas de la producción a un 36% en 2001 (Cavallieri; Donaire; Rosati, 2005). En el período 2002-2007, el 22% de los hechos de protesta realizados por asalariados ocupados involucró a personal de estas ramas (Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina, 2007).

⁷ Respecto de su peso en la estructura social, los docentes representaban en 2001 casi dos quintas partes de la población en ocupaciones profesionales y técnicas asalariadas. Respecto de su peso en la esfera de las relaciones políticas, hacia el año 2008 los afiliados a los cinco sindicatos docentes de jurisdicción nacional sumaban 454 mil afiliados (según el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 2001). Casi dos terceras partes de éstos correspondía a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la cual según datos oficiales era la tercera federación sindical del país en volumen de afiliados (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2008). Además, entre 1994 y 2008 los docentes protagonizaron poco más de una cuarta parte de las huelgas y medidas de fuerza producidas por asalariados ocupados (Fuente: Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina). Entre 1991 y 2005 la CTERA convocó a 34 huelgas nacionales docentes (Gindin, 2006, p.117).

encontramos aquí con una porción de trabajadores intelectuales que en el plano de las relaciones sociales objetivas se presenta como un grupo masivamente asalariado con un peso relativamente importante dentro de la estructura social, y que en el plano de las relaciones políticas se expresa sindicalmente como trabajadores asalariados en sus organizaciones y sus luchas. A primera vista, parece más o menos evidente que estos procesos estarían manifestando un proceso de transformación en la posición de este grupo en la estructura social. Y como hipótesis, que dicha transformación implicaría un pasaje desde posiciones no proletarias a proletarias, y por ende, podría ser caracterizado como un proceso de "proletarización". Y sin embargo, sigue siendo común caracterizar a este grupo como parte de la "clase media".

Asumiendo que estos fenómenos que se presentan en el plano de las relaciones políticas no son resultado de un proceso casual o arbitrario, para los estudios específicos sobre estructura social esto deja planteado un problema: ¿sobre qué transformaciones se ha asentado este proceso? ¿se ha producido o se está produciendo un proceso de transformación de la posición social de los docentes en la estructura social? Si es así, ¿puede ser caracterizado como un proceso de proletarización? ¿a partir de qué indicadores sería posible hacer observable este proceso?

La "proletarización" de los docentes en el debate teórico contemporáneo

Aunque la polémica respecto de la existencia de un proceso de proletarización de los trabajadores intelectuales se remonta a fines del siglo XIX, en la teoría social contemporánea los términos del debate aparecen planteados en

sus rasgos generales por dos enfoques surgidos a partir de la década del setenta del siglo XX:

1) La proletarización como "descalificación"⁸

Según esta corriente, el desarrollo del régimen capitalista implica un progresivo control del proceso de trabajo por parte del capital en pos de aumentar la capacidad de producir un excedente. La forma en que se presenta este proceso primeramente es la de la división técnica del trabajo, la cual crea el denominado "trabajo parcelario" mediante la ruptura del proceso integral de trabajo en numerosas y múltiples operaciones asignadas para su realización a diferentes obreros. Consecuencia de este proceso es la separación entre la concepción del proceso de trabajo, que queda a cargo de la dirección o gerencia, respecto de la ejecución, a la cual quedan relegados los trabajadores. Aplicada al trabajo docente, estos procedimientos de control técnico podrían verse en la proliferación de materiales educativos previamente elaborados, donde los objetivos, el proceso, el resultado y los criterios de evaluación no son definidos por los propios docentes. De esta manera, la planificación y la ejecución se separarían, y el docente quedaría transformado en un mero 'ejecutor de procedimientos', procedimientos concebidos por otros. Este proceso de "descalificación" tendería a asimilar a los docentes con la clase trabajadora.

2) La proletarización "ideológica"⁹

Según este enfoque, los trabajadores intelectuales no habrían sido sometidos aún a un proceso de pérdida de control sobre los procedimientos (al cual se denomina como "proletarización técnica", y que correspondería al proceso descrito anteriormente como

⁸ Los elementos generales de esta tesis aparecen planteados en Braverman (1987). Su aplicación al caso específico de los docentes puede encontrarse en Apple (1994), Lawn y Ozga (1988) y Martínez Bonafé (1998), entre otros.

⁹ El desarrollo de esta tesis para los trabajadores profesionales asalariados en general fueron planteados originariamente por Derber (1982). Su aplicación al caso específico de los docentes puede encontrarse en Contreras Domingo (1997) y Jimenez Jaen (1988), entre otros.

“descalificación”). Pero sí habrían sufrido una profunda “proletarización ideológica”, la cual supondría una pérdida de control sobre los fines del propio trabajo. Mientras que la proletarización técnica supone la subordinación de los trabajadores a un plan técnico de producción en cuya creación no tienen participación, la proletarización ideológica se refiere a la pérdida de control sobre los objetivos y propósitos sociales para los cuales el propio trabajo está orientado. Sin embargo, esta pérdida de control no habría producido disconformidad masiva o rebelión, sino una respuesta acomodaticia, como consecuencia de la cual los trabajadores intelectuales se mantendrían diferenciados del resto de los trabajadores. Este tipo de proletarización se desarrollaría entre los docentes bajo la forma de pérdida del sentido ético y de desorientación ideológica, la resistencia a la cual podría asumir la forma de una defensa de los privilegios de los que han gozado históricamente como trabajadores intelectuales frente al resto de los trabajadores.

De estas dos corrientes surgen claras hipótesis, aunque contrapuestas:

a) por un lado, la proletarización implicaría, según la perspectiva, o bien una pérdida del control sobre los procedimientos o bien sobre los fines del trabajo,

b) por otro, la proletarización se expresaría en la esfera de la organización y la conciencia, según la perspectiva, o como un proceso de creciente asimilación de los intelectuales a la clase obrera, o por el contrario, como un proceso de diferenciación.

Las investigaciones sobre la docencia como trabajo asalariado en Argentina

¿Cómo se ha intentado dar cuenta de estos fenómenos para el caso de los docentes

en Argentina? ¿se han constatado o refutado algunas de estas hipótesis?

Un repaso por los estudios que han abordado esta temática muestra que muy pocos se remiten específicamente a la cuestión de la posición en la estructura social (Llomovate, 1995). Un primer grupo de investigaciones propone el abordaje de la docencia como trabajo, a partir de lo cual se intenta generalmente describir un perfil socio-laboral de los docentes en la actualidad. Como parte de dicho perfil, en la mayor parte de ellos se alude a una caracterización de su posición social, aunque generalmente de manera tangencial, ya que no constituye su objetivo central (Ezpeleta, 1991; Narodowski; Narodowski, 1988; Braslavsky; Birgin, 1995; Birgin, 1999; Batallán, 2007; Tenti Fanfani, 2005). Otros estudios se han abocado también a analizar el trabajo docente pero en relación a las condiciones y el medio ambiente en el que se desarrolla y los riesgos para la salud y enfermedades laborales asociadas (Mendizábal, 1995; Martínez; Valles; Kohen, 1997; Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, 2001). Existen también algunos trabajos, generalmente basados en datos provenientes de censos y de encuestas de hogares, que intentan dar cuenta de la situación de la docencia en el mercado de trabajo (Marshall, 1999; Dirié; Oiberman, 1999, 2001, 2007; Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2007; Morgade *et al.*, 2008). Por último, otra forma de aproximación a la cuestión ha sido el estudio enfocado en los estudiantes que se forman para ser docentes (Davini & Alliaud, 1995; Pineau *et al.*, 2003).

La mayor parte de estos estudios caracteriza a los docentes como parte de la “clase media”, aunque en general no se define a qué conceptualización de clase se remite a través de dicha caracterización¹⁰. En algunos casos se hace referencia a una parte perteneciente a la “clase media pobre”, otras veces se caracteriza al conjunto como “nuevos pobres”.

¹⁰ Sabido es que el significado de la expresión “clase media” es difuso y variable (tal como señala Gramsci, 1997, p177). Específicamente en Argentina, investigaciones recientes han revelado que la generalización de su uso se produjo recién a partir de mediados del siglo XX (Garguin, 2007; Adamovsky, 2009).

Sin embargo, a la par, buena parte de las investigaciones reseñadas se propone analizar la docencia en cuanto trabajo asalariado. Para esto se analizan rasgos que adquiere la docencia, los cuales la asimilarían eventualmente a otros trabajos asalariados. Estos rasgos resultarían de la degradación de la posición social de los docentes, en términos generales, resultado del deterioro tanto de sus condiciones de vida (bajo la forma del empobrecimiento) como de sus condiciones de trabajo (bajo la forma de la precarización laboral). Sería, entonces, este deterioro expresión de un movimiento de una parte o del conjunto de los docentes hacia las capas “pobres” o “bajas” de la “clase media”. Pero ¿cómo se explica que la personificación como trabajadores asalariados sea resultado del progresivo empobrecimiento? Este desarrollo no aparece explicitado, salvo que se asuma algún tipo de presupuesto implícito de correspondencia o solapamiento entre las personificaciones del pobre y del trabajador.

Además, aunque buena parte de estas investigaciones específicas sobre docentes señala la contraposición entre su carácter como profesionales, funcionarios o expertos y su carácter como trabajadores asalariados, en la mayor parte no se retoman los desarrollos propuestos por las teorías de la proletarización, por lo que el análisis del desenvolvimiento de este proceso queda reemplazado por el análisis de distintos aspectos del proceso de empobrecimiento. De ahí que la caracterización de los docentes como “clase media” no aparezca como problema y que, en todo caso, la polémica gire más bien respecto a su ubicación o no entre las capas pobres de la misma. Tal vez por esta razón, el uso que se ha generalizado del concepto de proletarización remite no tanto a un proceso con rasgos específicos sino a una manera más de denominar a las formas generales en que se presenta el empobrecimiento, ya se trate de la

degradación de las condiciones de vida o de trabajo.

Proletarización y pauperización

Resulta en este punto pertinente recuperar la perspectiva clásica que distingue entre proletarización y pauperización¹¹.

Según esta perspectiva, el proceso de proletarización constituye una de las tendencias inherentes al desarrollo de la sociedad capitalista y remite precisamente a la transformación cualitativa de una masa de población de no proletaria a proletaria. El resultado de esta tendencia es el crecimiento de aquella porción de la población que se encuentra expropiada de sus condiciones materiales de existencia y que se ve obligada a recurrir a la venta de su capacidad de trabajar (su fuerza de trabajo) para acceder a sus medios de vida, logre o no realizar dicha venta.

Este proceso no debe ser confundido con el proceso de pauperización, el cual remite a una transformación cuantitativa en relación con la posibilidad de acceso a la magnitud de la masa de medios de vida considerados socialmente necesarios para la reproducción de las condiciones de existencia de una determinada capa social como tal¹². En este sentido, estas magnitudes varían respecto de qué capa social se trate y, por ende, la “pobreza” difiere cualitativamente según clase social. Para la clase propietaria significa una pérdida de capacidad para apropiarse del producto de trabajo ajeno en el proceso productivo y su reducción a la pequeña propiedad basada en el trabajo propio que apenas permite la propia subsistencia y reproducción como propietario. Para la clase no propietaria implica la imposibilidad de vender la propia fuerza de trabajo al precio considerado socialmente normal (incluyendo aquí a quienes no pueden venderla en absoluto).

¹¹ Perspectiva de la que, por otra parte, se proponen como continuadoras tanto la corriente de la “descalificación” como la de la “proletarización ideológica”. En este apartado nos basamos principalmente en el desarrollo expuesto en Marx (1986: Capítulo XXIII: “La ley general de la acumulación capitalista”).

¹² Por esta razón, la condición de proletario no necesariamente coincide con la de pobre (Marx, 1986: p.521).

La pauperización profundiza el carácter contradictorio de los pequeños propietarios, acicateando los intereses que los enfrentan al gran capital en contra de sus diversos mecanismos de explotación, pero a la par exacerbando sus intereses vinculados a la defensa de su derecho a la propiedad¹³. La proletarización, en cambio, implica la disociación entre la propiedad y los productores. La caída de los proletarios en el pauperismo expresa la imposibilidad de vender, completa o parcialmente, su fuerza de trabajo (Marx, 1986, p.545).

La pauperización implica entonces un cambio respecto a la capa dentro de una misma clase social a la que pertenece una parte de la población, desde las más acomodadas a las más pobres. La proletarización implica un cambio de clase social, desde la clase propietaria hacia la proletaria¹³. En relación a los medios de vida, el carácter proletario no implica necesariamente entonces pobreza en términos absolutos: puesto que para determinadas capas de proletarios sus condiciones de vida pueden ser en algunos casos superiores a las capas pobres de la pequeña burguesía.

Respecto de la cuestión que nos atañe, entonces, el problema consiste precisamente en poder distinguir el proceso de proletarización respecto del de pauperización, evitando reducir el primero al segundo, para el análisis específico de la transformación de la posición social de los intelectuales en general y de los docentes en particular.

El caso estudiado: los docentes de la Ciudad de Buenos Aires

Para poder constatar hasta qué punto la situación actual en que se encuentran los

docentes es resultado de un proceso de proletarización y poner a prueba las diferentes hipótesis que se han planteado respecto de dicho proceso, elegimos como universo de análisis a los docentes de la Ciudad de Buenos Aires. Elegimos esta ciudad en tanto que constituye un centro urbano con un alto peso en términos absolutos de la población dedicada a la docencia¹⁴, y donde el alto grado de desarrollo de la división del trabajo contribuye a la presencia de múltiples ocupaciones de carácter intelectual bajo la forma asalariada, siendo la docencia una más entre ellas¹⁵. Esta situación, es decir, la existencia de un mercado ampliamente desarrollado para este tipo de ocupaciones, donde la docencia puede resultar "un trabajo más" entre otros, se presenta como un ámbito propicio para el desarrollo de un proceso de proletarización. Más aún considerando que se trata de una población netamente urbana que forma parte de la estructura económico-social donde se verifica un mayor desarrollo del régimen capitalista en relación a otras regiones del país (Iñigo Carrera; Podestá; Cotarelo, 1999).

A todo esto debe sumarse el hecho de que dentro de un marco geográfico acotado es posible abarcar a una masa relativamente grande de docentes en situaciones relativamente heterogéneas, dado el importante desarrollo de la educación en todos sus niveles, especialmente el primario y el secundario, y de la enseñanza privada (la cual en esta ciudad tiene un peso similar al de la educación pública)¹⁶. Esta presencia de establecimientos escolares bajo la forma de empresas privadas también permite suponer condiciones propicias para un posible proceso de proletarización.

¹³ En la teoría clásica son numerosas las referencias a este doble carácter y cómo afecta a pequeños campesinos, pequeños comerciantes o pequeños fabricantes. Por caso en referencia a los campesinos (Marx, 1985, p.111).

¹⁴ Según el Censo Nacional de Docentes de 2004, la Ciudad de Buenos Aires era la segunda jurisdicción del país en cantidad de docentes asalariados (74 328), luego de la Provincia de Buenos Aires.

¹⁵ Mientras que en 2001 en la Ciudad de Buenos Aires los docentes asalariados representaban menos de una quinta parte de la población ocupada como profesional y técnica, en el total del país era apenas inferior a un tercio.

¹⁶ En el sistema educativo argentino (regido actualmente por la Ley de Educación Nacional del año 2006) existen cuatro niveles de enseñanza: inicial, primario, secundario y superior. En la Ciudad de Buenos Aires, el nivel de educación primario es el tramo de la educación obligatoria al que concurren los estudiantes de 6 a 12 años de edad. El nivel secundario es también obligatorio y a él concurren los estudiantes desde 13 a 17 ó 18 años, según la modalidad. Según datos del Censo Nacional de Docentes realizado en 2004, un 40% de los docentes de la Ciudad corresponde al nivel primario y otro 39% al nivel secundario. A la par, el 46% de los docentes de educación común corresponden al sector privado.

Por estas razones, seleccionamos la Ciudad de Buenos Aires para poner a prueba las diferentes hipótesis sobre la situación actual de los docentes como resultado de posibles procesos de transformación en su posición social. Según lo expuesto hasta aquí, estos procesos se sintetizarían en lo siguiente: por un lado, según los distintos estudios sobre la docencia como trabajo asalariado en Argentina, existirían elementos, por lo menos para una parte de los docentes, referidos a una situación resultante de una degradación o pauperización (bajo la forma de precarización, empobrecimiento, etc.) de las condiciones de trabajo y de vida. Sin embargo, por otro lado, según las teorías contemporáneas sobre la proletarianización, la existencia de dicho proceso implicaría: en el plano de la percepción, según la perspectiva teórica, o bien una proximidad o bien una distancia respecto de la clase trabajadora; y, en el plano del proceso de trabajo, la existencia de elementos que indicarían, también según la perspectiva teórica, o bien una pérdida del control sobre los procedimientos o bien sobre los fines del trabajo.

Estas hipótesis se relacionan entonces con cuatro grandes dimensiones de análisis: a) condiciones de vida, b) condiciones de trabajo, c) proceso de trabajo y d) percepción. Mediante la utilización de una encuesta como instrumento de recolección, elaboramos diferentes indicadores que permitieran construir observables referidos a dichas dimensiones con el objetivo de contrastar las diferentes hipótesis. Esta encuesta fue aplicada en el año 2007 a una muestra de

docentes de los niveles primario y secundario con cargos frente a alumnos en establecimientos de gestión pública y privada de educación común de la Ciudad de Buenos Aires. La muestra representativa (estratificada según nivel de enseñanza y sector de gestión) estuvo compuesta por 395 casos seleccionados aleatoriamente en dos etapas: primero, las unidades educativas, y luego los docentes que trabajaban en ellas. Los resultados fueron posteriormente ponderados según el peso de cada estrato.

Resultados

Sintetizamos a continuación algunos de los resultados obtenidos:

a) Condiciones de vida:

Aunque existe una fuerte presencia de grupos tradicionalmente considerados como parte de la pequeña burguesía acomodada atendiendo a la pertenencia social de los docentes¹⁷ (alrededor de dos terceras partes tiene vinculación con esta capa social en su hogar de origen o actual)¹⁸, es posible observar también que aproximadamente la mitad (48%) de los hogares donde habitan actualmente los docentes tiene ingresos familiares totales y per cápita menores a los de una familia obrera acomodada¹⁹. A la par como mínimo un 58%

¹⁷ El alto peso de la pequeña burguesía acomodada se corresponde con los rasgos propios de la estructura social de la Ciudad, que se caracteriza precisamente por ser la jurisdicción donde esta capa alcanza su mayor peso relativo en comparación con el total del país: casi 29,6% frente a 16,5% en 2001 (Donaire; Rosati, en prensa).

¹⁸ Se realizaron tres mediciones a partir de las ocupaciones de: el jefe del hogar de origen, el jefe del hogar actual y del cónyuge/pareja actual del encuestado. Para aproximarnos al análisis de los grupos sociales de origen, tomamos como referencia el instrumento teórico-metodológico desarrollado por Iñigo Carrera Y Podestá (1989). Según este instrumento, forman parte de la pequeña burguesía acomodada tanto pequeños y medianos patrones como intelectuales independientes o asalariados.

¹⁹ Puesto que generalmente buena parte de los cuadros políticos e intelectuales del gran capital suelen atribuir a los docentes condiciones laborales "de privilegio" respecto del resto de los asalariados, para establecer un parámetro de comparación utilizamos como aproximación el promedio de los ingresos familiares y per cápita de los hogares donde residen trabajadores de calificación operativa asalariados registrados (con descuento jubilatorio y derecho a indemnización) del sector privado. La fuente de información utilizada para establecer este promedio fue la Encuesta Anual de Hogares 2007, relevamiento estadístico oficial que abarca la población residente en hogares particulares de la Ciudad de Buenos Aires.

depende exclusivamente de alguna forma de ingreso salarial para su reproducción²⁰.

b) Condiciones de trabajo:

A pesar de la existencia - referida en múltiples trabajos e investigaciones -, de elementos que tienden a la precarización contractual del trabajo, principalmente bajo las formas de la restricción al derecho a la seguridad previsional y la limitación del período estipulado para la realización del trabajo²¹, las relaciones absolutamente o parcialmente precarias (sin acceso total o parcial a los derechos de régimen jubilatorio como asalariados ni estabilidad contractual) son formas con escaso peso relativo en la Ciudad²². Más bien, el desarrollo de la explotación de la enseñanza en manos privadas parece ser la forma dominante en que el desarrollo capitalista ha creado una situación que erosiona los regímenes normativos específicos atribuidos a la docencia, especialmente las restricciones en la designación y remoción de los docentes del sector público, no tanto bajo la forma de una "precariedad" absoluta sino mediante su asimilación parcial a los regímenes que rigen la libre contratación del asalariado en general.

En nuestra medición, como mínimo el 41% de los docentes trabajan exclusivamente en el sector privado²³.

c) Proceso de trabajo:

Los problemas en el proceso de trabajo, donde los docentes manifiestan explícitamente la inexistencia de posibilidad de resolución a su alcance o alguna forma de adaptación individual a la situación o simplemente la evasión (principalmente mediante la renuncia), no parecen estar delimitados necesariamente por el hecho de que se pongan en juego en ellos el control o bien sobre procedimientos o bien sobre fines en el proceso de trabajo. Este tipo de respuestas aumenta en los casos en que se trata de problemas referidos al trabajo educativo del docente en articulación con el establecimiento escolar como unidad del proceso general de enseñanza. El 75% de los docentes que señalan algún problema de estas características en el proceso de trabajo no encuentra forma de modificar la situación (o debe recurrir a las jerarquías superiores para intentar resolverla). En cambio, cuando se trata de problemas referidos al trabajo educativo acotado a la tarea integral y específica del docente en relación a

²⁰ No se incluye en esta proporción a los hogares donde se presentan salarios provenientes de funciones directivas como fuente de ingreso. Distinguimos este tipo de salarios en cuanto que dicha forma no necesariamente expresa el precio de fuerza de trabajo, sino que puede estar encubriendo una parte de trabajo excedente o plusvalía (Marx, 1987, p.366). Si se incluye este grupo, la proporción de hogares docentes que dependen exclusivamente de un ingreso salarial asciende a más del 70%.

²¹ Ajustándonos al uso que se le da en la bibliografía sobre la temática, aquí utilizaremos el concepto de "precariedad" en este sentido restringido a lo contractual, dejando de lado otros usos asociados al deterioro del medio ambiente de trabajo y de la salud de los trabajadores. Respecto del concepto de "precariedad" en general, ver Pok y Lorenzetti (2007); respecto de su análisis particular para el trabajo docente, ver Ivanier *et al.* (2004a y b).

²² Aproximadamente el 5% de los docentes están excluidos en forma absoluta de ambos derechos (según estimación a partir del Censo Nacional de Población de 2001) y, entre el resto, como mínimo el 80% (según estimación a partir del Censo Nacional de Docentes de 2004) accede a alguna de las figuras jurídicas regladas por los denominados "estatutos docentes", normativas que datan de mediados del siglo XX y que establecen un régimen jubilatorio propio y regímenes de designación y remoción específicas (diferentes de las atribuidas a los asalariados en general).

²³ En contraposición, los docentes que revisten bajo la categoría de "titulares" en el sector público son los que alcanzan la forma de mayor estabilidad en tanto funcionariado estatal: acceden a sus cargos mediante concurso y orden de mérito y sólo pueden ser removidos mediante sumarios. Sin embargo, en nuestra medición, los docentes que ejercen exclusivamente como titulares en el sector público no alcanzan el 20%, y considerando incluso a quienes combinan este tipo de designaciones con otras, esta proporción no llega al 40%.

sus alumnos, este tipo de respuestas no llega al 25%²⁴.

d) Percepción:

La amplia mayoría de los docentes consideró que los problemas e intereses de los docentes y los de la clase trabajadora son parecidos o muy parecidos (86%). Entre los restantes, quienes consideraron que, además de ser diferentes, se encuentran enfrentados, la proporción fue insignificante (1%). Por otra parte, el 58% de los docentes resaltó que los intereses y problemas de la clase trabajadora eran semejantes a los propios, fundamentando dicha semejanza en características relativas a que ambos son trabajadores asalariados²⁵.

En síntesis, encontramos para una parte significativa de los docentes elementos resultantes de un proceso de asimilación de las condiciones de vida y de trabajo a las de las capas más acomodadas de la clase trabajadora. En el plano del proceso de trabajo, encontramos elementos que indican pérdida de control del proceso de trabajo pero no necesariamente vinculados a procedimientos o a fines. Finalmente, en el plano de la percepción encontramos evidencias que descartan claramente las consecuencias esperadas por la hipótesis de la proletarización "ideológica". En conjunto, ni los resultados obtenidos en el análisis de las dimensiones relativas al proceso de trabajo ni aquellos relativos a la percepción son explicados por los obtenidos en las

dimensiones respectivas a condiciones de trabajo y de vida²⁶.

CONCLUSIONES

Encontramos elementos específicos atribuibles a un proceso de proletarización, junto con otros atribuibles a un proceso de degradación en las condiciones de vida y de trabajo, aunque el primero tiene una especificidad que no resulta reducible inmediatamente al segundo. En este sentido, se confirma la diferenciación clásica entre proletarización y pauperización.

Los resultados expuestos parecen mostrar además que el debate respecto de si lo que se produce es una proletarización "técnica" o "ideológica", en el sentido de pérdida de control sobre procedimientos o fines, pierde gran parte de su sentido si no se incorpora al análisis la esfera de la división del trabajo a la que corresponden tales procedimientos y fines.

Cuando distinguimos entre dichas esferas, se vuelve evidente que mientras que la organización de procedimientos y fines de la enseñanza como ocupación específica se le presenta al docente, dentro de ciertos márgenes, dentro del ámbito de su control, la organización de procedimientos y fines de la enseñanza como rama de la actividad social se presenta como algo que escapa a su alcance.

De esta manera, mientras que el docente puede administrar de forma más laxa o más

²⁴ La forma de abordaje de esta dimensión fue la siguiente: seleccionamos cuatro situaciones problemáticas posibles en el proceso de trabajo definidas en términos generales. En todos los casos se solicitó a los encuestados que respondieran: si tuvo que enfrentar alguna de ellas alguna vez y, en los casos en que alguna de esas situaciones hubiera sucedido, se pidió que describiera cuál había sido el problema concreto y cómo intentó resolverlo. Dos de estos problemas se relacionaban con los procedimientos y dos con los fines del proceso de trabajo. Al interior de cada uno de estos grupos, uno de los problemas aludía al trabajo educativo como tarea específica del docente y otro a la enseñanza como rama de actividad socialmente organizada. Los porcentajes señalados en el texto corresponden a los docentes que manifestaron haber detectado alguno de estos problemas. Las proporciones correspondientes al total de docentes son 50% y 20%, respectivamente.

²⁵ En contraste con quienes fundamentaban dicha semejanza en, por un lado, el hecho de compartir los mismos problemas, intereses o aspiraciones que cualquier individuo en general o, por otro, en el hecho de constituir una parte determinada de la sociedad a la que se considera desfavorecida en algún sentido, particularmente, en sus condiciones de vida, la necesidad de trabajar y de luchar para obtenerlas, pero que no aparecían relacionadas con la condición de asalariado sino, más bien, con la de pertenecer a la masa del pueblo.

²⁶ Tal es lo que surge al menos como primer resultado del análisis bivariado.

estricta un sistema de sanciones (ya sea el establecido o una alternativa informal al mismo), no puede determinar en general el régimen establecido, sus instancias, etc. Puede controlar la decisión respecto de qué estudiantes se promocionan o no, pero el régimen que regula dicha promoción, el sistema de calificaciones, el número de instancias establecidas, etc. escapa de sus manos. Puede decidir quién debe repetir la cursada del grado o del año de estudio, pero el régimen graduado se le presenta como ya establecido. Mientras que el docente controla el tiempo que dedica a los contenidos de su asignatura (incluyendo algunos, descartando otros tantos, priorizando unos sobre otros), escapa a su control el tiempo asignado a su materia en la currícula. Y así como puede determinar ciertos objetivos pedagógicos, no puede impedir que el sistema educativo (en parte o en su conjunto) se reorienta hacia funciones más bien asistenciales o empresariales antes que pedagógicas.

En principio, no se observa que esta pérdida de control afecte a los fines pero no a los procedimientos, como sostiene la teoría de la "proletarización ideológica"²⁷. Pero tampoco se observa que dicha pérdida de control se asiente en la separación entre concepción y ejecución, de manera tal que los docentes queden expropiados de la primera y relegados a la segunda, como sostienen los partidarios de la teoría de la "descalificación" como hipótesis para explicar la proletarización del trabajo docente. En parte porque en la educación no se observa que la división del trabajo introduzca entre los docentes una parcelación de las tareas que los haya convertido en trabajadores parcelarios en sentido pleno. No parece existir un cambio real en el contenido del proceso de trabajo en el sentido de una efectiva "descomposición del oficio", esto es, una parcelación de tareas que destruya la enseñanza como "oficio"

propio del docente. Ciertamente es que en la escuela se verifica una división del trabajo entre docentes (sea por asignaturas o grados), pero en ningún caso dicha división supone una parcelación del "oficio", más bien se trata de la yuxtaposición de varios individuos realizando el mismo "oficio" de enseñar. De ahí, que las categorías utilizadas para explicar las transformaciones en el trabajo docente a partir de la tesis de la "descalificación" resulten muchas veces forzadas y dejen abierto un flanco débil a sus críticos.

No obstante, lo que sí parece verificarse es la existencia de características relativas a la forma general de la cooperación (de la cual la división técnica del trabajo es una modalidad especial): esto es, la coordinación y reunión de trabajadores con arreglo a un plan, enlazados en un proceso de producción²⁸. La característica propia de esta forma, que a su vez la distingue del trabajo del artesanado, es que tanto la fuerza de trabajo (a través de la compensación de las divergencias individuales en una fuerza media de trabajo), los instrumentos de producción (a través de su empleo colectivo) y la fuerza productiva (a través de la generación de una fuerza de masa superior a la sumatoria de fuerzas individuales) adquieren un carácter social. Sin embargo, este carácter social se desarrolla bajo una forma capitalista, puesto que el mando del capital se vuelve condición indispensable del propio proceso de trabajo combinado, cuyas funciones generales de dirección, vigilancia y enlace se convierten en funciones del capital. En cuanto a su contenido, la coordinación se les presenta a los trabajadores como un poder ajeno, idealmente como plan y prácticamente como autoridad del capitalista, y en cuanto a su forma, como una dirección despótica.

Efectivamente, es posible observar que el proceso de trabajo en la enseñanza presenta algunos elementos característicos de la cooperación simple, puesto que tanto la fuerza

²⁷ Respecto de esta teoría, parecen quedar descartadas además las consecuencias de cooptación capitalista y diferenciación respecto de la clase trabajadora. Por el contrario, como hemos visto, se hacen presentes en la percepción de los docentes elementos de asimilación a esa clase, los cuales no hacen más que confirmar el proceso de creciente sindicalización y tendencia a la unidad en la organización y la lucha con la clase obrera ocurrido desde la segunda mitad del siglo XX.

²⁸ El desarrollo del concepto de "cooperación" sintetiza lo expuesto en Marx (1986: Capítulo XI).

de trabajo, los medios de producción y la fuerza productiva van adquiriendo históricamente un carácter social, que en Argentina surge como resultado de un proceso histórico, no de carácter reciente, sino cuyo origen se remonta al proceso de asalarización de los docentes producido a lo largo del siglo XIX y que parece alcanzar su culminación en la primera parte del siglo XX²⁹. A través de este proceso la enseñanza, particularmente la elemental, deja de ser una ocupación mayoritariamente libre ejercida por particulares que ofrecían sus servicios en el mercado y que dictaban clases en forma domiciliaria (la forma tal vez más cercana a lo que se denomina como "oficio" docente); y pasa a imponerse la forma asalarizada, en establecimientos privados y públicos pero con un rápido desarrollo y predominio de estos últimos. Se observa además la transformación de la escala, medida según el promedio de docentes que trabajan en los establecimientos. Para el nivel primario, por caso, este promedio era de 1,7 en 1880, y crece lentamente hasta alcanzar 5,5 cincuenta años más tarde, para ubicarse a partir

de 1980 por encima de los diez docentes por establecimiento primario. Lo que no significa que desde un comienzo no existieran establecimientos grandes, sino que no eran éstos los socialmente predominantes (Donaire, 2009, p.92).

En este sentido, ya hacia fines de siglo XIX y principios del XX se sentaron en Argentina las bases de la organización del sistema educativo en cuanto que rama de producción socialmente organizada, es decir, en contraposición a su existencia como una masa de numerosos pequeños productores individuales. De esta manera se va constituyendo una organización colectiva del proceso de trabajo: en la primaria, estructurada en grupos graduados y secuenciados de estudiantes a cargo de sucesivos docentes; y en la secundaria, también en forma graduada y secuenciada pero donde distintos docentes dictan distintas asignaturas simultáneamente a un mismo grupo escolar.

Se constituye efectivamente una fuerza productiva social, característica de la coope-

²⁹ En un estudio previo hemos intentado un esbozo sistemático sobre la evolución histórica en Argentina de la situación de los docentes de los niveles primario y secundario (Donaire, 2009).

En el caso de los maestros primarios es posible observar su evolución en tres grandes etapas. La primera, donde la enseñanza de las primeras letras aparece como ocupación libre, se desarrolló desde los orígenes de la colonia hasta finales del siglo XIX y principios del XX, cuando desaparecieron las condiciones sociales que permitían el ejercicio generalizado de esta actividad en forma independiente. La segunda etapa se produjo con la creciente asalarización, la cual, aunque ya aparece embrionariamente a comienzos del siglo XIX, recién se generaliza hacia fines de ese mismo siglo y se hace masiva a principios del siglo XX. El análisis del desarrollo de este proceso de asalarización permite observar hasta qué punto la relación salarial no constituye por sí misma un indicador inmediato de un proceso plenamente desarrollado de proletarianización: en un primer momento, la asalarización de fines del siglo XIX parece haber constituido a los docentes argentinos más bien como parte de la pequeña burguesía bajo la forma de un selecto funcionariado estatal. Recién con la masificación de estas relaciones salariales (proceso articulado con la creciente transformación del trabajo en un proceso colectivo) fue posible que se fueran creando determinadas condiciones (restricción del ejercicio independiente y generación de una masa de reserva) para que la situación anterior empezara a entrar en crisis y que comenzaran entonces a descomponerse las relaciones sociales que constituían a los docentes como parte de la pequeña burguesía. Aunque algunos aspectos de este proceso ya se advierten en la primera parte del siglo XX, recién a mediados de ese siglo parecen marcar claramente el comienzo de una tercera etapa, cuando las propias condiciones de estandarización desarrolladas en la etapa previa comienzan a consolidar la subordinación de estos trabajadores, a la par que se generan las condiciones para la explotación capitalista de la enseñanza (bajo la forma de empresas escolares privadas).

En el caso de los profesores secundarios, aunque en sus orígenes difiere de los maestros primarios, posteriormente ha seguido un curso similar. En sus comienzos en la época colonial aparece más ligado a posiciones de la alta intelectualidad religiosa o universitaria como enseñanza preparatoria de los estudios superiores. Durante el siglo XIX se generaliza como formación para estudios específicos bajo la forma de ocupación libre e incluso asalarizada, a veces a cargo del mismo personal dedicado a las cátedras universitarias. El desarrollo de la forma asalarizada para el Estado desde mediados del siglo XIX tampoco parece haber alterado este origen elitista. Esta primer etapa parece haber entrado en crisis a comienzos del siglo XX con los primeros intentos de estandarización de la formación y la creciente, aunque lenta, masificación. Durante este mismo período parece haberse producido también la creciente asimilación de la enseñanza media como extensión de la enseñanza primaria y su escisión definitiva respecto de la universidad. Estas condiciones son las que permitieron la confluencia con los procesos que se desarrollan en la docencia primaria desde mediados de siglo XX.

ración, que supera la sumatoria de fuerzas individuales, cuyo resultado se pone de manifiesto en el constante aumento de la masa de población escolarizada como producto de esta organización. Resultado que seguramente no podría haberse alcanzado o sólo podría haber sido alcanzado en un período mucho más largo de haber persistido la organización de la rama como un conjunto de procesos de trabajo desperdigados e independientes.

Puesto que el empleo combinado del colectivo de docentes se produce una vez que ellos han sido contratados en forma individual, la fuerza productiva desarrollada por este trabajador colectivo se presenta como una fuerza extraña a los propios trabajadores. Se produce el desarrollo de la concentración de las funciones de dirección, vigilancia y enlace propios de la cooperación simple. La coordinación se les presenta a los trabajadores como un poder ajeno, idealmente como plan y prácticamente como autoridad externa, que adopta la forma de un cuerpo de oficiales de supervisión y dirección. La inspección escolar como instrumento administrativo para la vigilancia del proceso educativo se va desarrollando a la par que se desarrolla la docencia bajo la forma salarial³⁰.

En tanto la cooperación simple no modifica esencialmente el proceso real de producción sino que deja intacto el modo de trabajo preexistente, no supone una supeditación real del obrero al capitalista. Más bien se corresponde con la denominada *supeditación (o subordinación) formal*³¹, bajo la cual las modificaciones no alteran el carácter del proceso de trabajo sino que lo vuelven más continuo, vigilado, ordenado, etc.³².

Características de la subordinación formal son: a) la relación puramente monetaria entre apropiador y productor de plus-trabajo. No existen relaciones de subordinación política previas socialmente fijadas entre ambos. b) las condiciones objetivas de trabajo (medios de producción) y las condiciones subjetivas de trabajo (medios de subsistencia) se le enfrentan al productor como capital, como monopolizadas por el adquirente de su capacidad de trabajo.

Sin embargo, la forma de asalariado público que adopta la mayor parte de la docencia en Argentina a principios del siglo XX está ligada a la conformación de un cuerpo de funcionarios de Estado, lo cual introduce al menos dos importantes mediaciones en el desarrollo del proceso de subordinación formal:

³⁰ Sin embargo, este proceso se ha desarrollado en el caso argentino a través de ciertas mediaciones, puesto que, mientras que el alto mando es ejercido por los funcionarios políticos a cargo de los ministerios, secretarías y oficinas públicas relacionadas con la administración, coordinación, planificación y dirección del sistema educativo en su conjunto, el acceso a las funciones de dirección de los establecimientos escolares (por lo menos en el caso de los establecimientos públicos) se ha constituido históricamente en Argentina como culminación del escalafón y el sistema de ascensos que conforma la misma carrera docente. Lo cual obviamente no significa que los docentes ejerzan como tales, inmediata y colectivamente, la dirección de los establecimientos, pero sí que la forma despótica no aparezca plenamente desarrollada. Estas mediaciones tienden a disolverse a medida que el capital privado comienza a explotar el proceso de producción de enseñanza.

³¹ El desarrollo del concepto de "subordinación formal" sintetiza lo expuesto en Marx (1997b: 54 y ss.).

³² Tal vez por esta razón, en tanto el proceso mismo de trabajo no ha sido transformado realmente sino que ha sido subsumido formalmente por el régimen propio del capital, el trabajo de los docentes se presente a buena parte de ellos (y también a buena parte de los teóricos que intentan describir dicho proceso de trabajo) como un "oficio" con cierto grado de autonomía. En realidad esta "autonomía" es aparente, desde el momento mismo en que la relación salarial implica supeditación y no independencia. La apariencia de autonomía puede estar asentada, en parte, en el hecho de que el régimen propio del capital ha subordinado formalmente un proceso laboral pre-existente. Por otra parte, esto no significa que dicho proceso laboral haya permanecido inmutable, sino más bien que las transformaciones introducidas en el mismo no pueden tomarse como indicadores de un pasaje pleno desde la forma de la subordinación formal a la real. En todo caso, dichas transformaciones podrían ser analizadas como indicadores de los diferentes grados a través de los que se ha desarrollado la subordinación formal. En este marco deberían investigarse las modificaciones producidas en Argentina en las décadas del sesenta y setenta del siglo XX a partir de la introducción del denominado planeamiento educativo.

1) La mediación de relaciones de subordinación políticas:

En este sentido, no se trata de una relación estrictamente monetaria entre comprador y vendedor, sino que la relación entre ambos presenta elementos de subordinación política. El comprador en este intercambio, el Estado, no busca originariamente tanto comprar una determinada capacidad productora de valores de uso como recompensar un determinado servicio cuyo contenido es una determinada función pública. Históricamente, en sus primeras expresiones, el salario del docente no es la forma que asume la compra-venta de fuerza de trabajo, sino el pago del servicio de un funcionario público. Desde la perspectiva del capital, se trata entonces de intercambio de renta (mayoritariamente pública) por un servicio. Ése es el contenido de esta relación que aparece bajo la forma del salario³³. Ciertamente es que, a partir de la relación salarial, aparecen embrionariamente los intereses propios del trabajador asalariado, pero es el propio desarrollo histórico el que los transforma, a partir de cierto momento, en los intereses predominantes. Es el propio desarrollo histórico del capitalismo el que tiende a disolver y descomponer estas relaciones, a "desacralizarlas", según la expresión clásica; llevando progresivamente a la determinación económica del precio de este servicio, en un principio a su costo de producción y posteriormente al costo de producción de los individuos que los producen³⁴.

2) La mediación de relaciones de producción no inmediatamente capitalistas:

En tanto el proceso de producción de enseñanza a cargo de asalariados públicos no es asiento de un proceso de valorización de capital; fundamentalmente, porque no hay plusvalía que se realice en la circulación. El resultado del proceso de producción no es una mercancía a ser vendida en el mercado por quien contrata al docente (a diferencia de lo que sí ocurre en las modernas empresas educativas privadas). Por ende, no hay producción de plusvalor en la enseñanza pública gratuita. Desde la perspectiva capitalista, la educación pública no es productiva, no produce capital, sino que constituye un gasto de renta pública en tanto plusvalía producida en otras ramas de la producción y apropiada por el Estado principalmente bajo la forma de impuestos.

Sin embargo, si como hemos señalado en el punto anterior, el desarrollo histórico ha llegado al punto de someter el pago de estos servicios a un precio determinado, no ya ni arbitrariamente ni por su costo de producción, sino por el costo de producción del individuo que lo produce, entonces la relación salarial ya no encubriría la venta de servicios como mercancías sino la venta misma de fuerza de trabajo, y por ende, existiría entonces efectivamente una diferencia entre el tiempo de trabajo necesario para la producción de un determinado servicio y el tiempo necesario para la producción de los trabajadores que lo producen. Puesto que

³³ De ahí que la naturaleza de dicho servicio se haya planteado bajo formas ideológicas que connotan relaciones de clara subordinación política, ya sea bajo la forma del "apostolado" o de la "milicia civil". Y de la misma manera, la determinación del precio de este servicio y los intereses en conflicto en la puja por dicha determinación aparece, por una parte, desde el Estado, como la necesidad de abaratar el pago de funcionarios públicos de rango inferior (de allí las políticas de promoción de la docencia femenina, el sistemático retaceo del pago en tiempo y forma, etc.) y por la otra, desde el propio cuerpo docente, como la necesidad de jerarquizar el estatuto de dichas funciones (de ahí el reclamo por un estatuto similar al de las fuerzas armadas, el rechazo del sistema prebendario de acceso a la docencia, etc.). El predominio de estas relaciones, los intereses que determinan y las luchas ligadas a los mismos marcan toda una etapa de la historia de la constitución de la docencia en Argentina, desde fines de siglo XIX hasta mediados del siglo XX (ver Ascolani, 1999 y Balduzzi y Vázquez, 2000).

³⁴ Según la conceptualización sobre los productores de servicios expuesta en Marx (1997a, p.429).

correspondería a este último el precio pagado por el empleador, existiría pues un remanente de tiempo de trabajo impago, que aunque no represente plusvalor, sí constituiría plustrabajo³⁵. Este será el caso si el salario docente representa un pago, ya no por su servicio, sino por su capacidad de enseñar.

Y, aunque esta masa de plustrabajo no representa valorización de capital en manos del Estado, sí representa ahorro de renta pública. En este sentido, aparecen las constricciones propias del régimen capitalista, aunque en forma mediada. De hecho, el desarrollo de la educación a cargo de empresas privadas, es decir como asiento de valorización de capital, que en Argentina comienza a desarrollarse desde mediados del siglo XX, tal vez sea un indicador de que el régimen capitalista ha alcanzado un grado de desarrollo tal que se hayan generado (o estén en proceso de hacerlo, puesto que esta forma no ha alcanzado a ser la predominante y, en buena parte, se reproduce a partir del subsidio estatal³⁶) las condiciones necesarias para la explotación productiva (en el sentido capitalista) de la educación como rama de producción, y por ende, se haya constituido una fuerza de trabajo docente.

El desarrollo del proceso de empobrecimiento bajo las formas de la degradación de las condiciones de vida o de las condiciones de trabajo colaboraría en parte en la erosión de los obstáculos presentados por ambas mediaciones analizadas, en función de la reducción de estas relaciones a su determinación económica y a su conformación bajo la forma plena de compra-venta de fuerza de trabajo. Es en este punto que empobrecimiento y proletari-

zación pueden encontrarse articulados. Sin embargo, conocer hasta qué punto los docentes asalariados ya no se encuentran vendiendo un servicio sino fuerza de trabajo, implicaría un estudio específico que logre cuantificar y distinguir entre las porciones en que la jornada de trabajo de los docentes se divide en trabajo necesario y excedente para poder aproximarnos a un conocimiento de la presencia y magnitud del plustrabajo generado en el proceso de trabajo.

De todas formas, el análisis hasta aquí expuesto permite afirmar: 1) la existencia efectiva de un proceso de proletarianización, 2) que dicho proceso no es reducible, aunque se encuentre articulado, a un proceso de empobrecimiento, 3) que esta proletarianización se encuentra desarrollada en sus fases aún embrionarias bajo la forma del régimen de la cooperación, 4) que este proceso embrionario se corresponde con un desarrollo de la subordinación formal del trabajo al capital sometido a mediaciones resultantes de la conformación histórica de los docentes como funcionarios asalariados mayoritariamente estatales, 5) pero que, aunque embrionario, este proceso se encuentra desarrollado en un grado suficiente como para generar las formas de expresión política de los docentes en tanto trabajadores asalariados.

REFERENCIAS

- ADAMOVSKY, E. *Historia de la clase media Argentina: apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*. Buenos Aires: Editorial Planeta, 2009.
- APPLE, M. *Educación y poder*. Barcelona: Paidós, 1994. (Temas de Educación).

³⁵ Aplicamos aquí el razonamiento desarrollado por Marx respecto de la producción bajo la forma asalariada a cargo del estado pero sin realización de plusvalor en la circulación (Marx, 1997a, p.23).

³⁶ En el año 2003 alrededor de dos terceras partes de las unidades educativas privadas primarias y secundarias de la Ciudad de Buenos Aires recibían algún tipo de subvención estatal para cubrir los salarios del personal docente. En el total del país, esta proporción era similar en la secundaria y algo menor al 50% en la primaria (Fuente: Relevamiento Anual 2003. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación). Debemos recordar que la Ciudad de Buenos Aires, donde aproximadamente la mitad de los docentes trabajan en establecimientos privados, es la jurisdicción donde este fenómeno aparece más desarrollado. Para el conjunto del país, dicha proporción no llega a una cuarta parte, aunque se observa un claro crecimiento en las últimas décadas (desde un 17% a un 24% entre 1980 y 2001 según estimaciones a partir de datos censales).

ARGENTINA. MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL. Temas de trabajo. *Boletín Electrónico del Ministerio*, v.1, n.34, 2002. Disponible en: <http://www.trabajo.gov.ar/downloads/temas_trabajo/temasdetrabajo34.pdf>. fecha de consulta: marzo 2009.

ARGENTINA. MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. *Base de datos sindicales*. 2001. Disponible en: <<http://www.trabajo.gov.ar/left/sindicales/bases.htm>>. fecha de consulta: marzo 2003.

ASCOLANI, A. ¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943). In: Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 1999. p. 87-102. (Anuario, n.2).

BALDUZZI, J; VÁZQUEZ, S. *De apóstoles a trabajadores: luchas por la unidad sindical docente, 1957-1973*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, 2000.

BATALLÁN, G. *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

BIRGIN, A. *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado, las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires: Troquel Educación, 1999.

BRASLAVSKY, C.; BIRGIN, A. ¿Quiénes enseñan hoy en la Argentina?. In: TIRAMONTI, G., BRASLAVSKY, C.; FILMUS, D. (Compiladores). *Las transformaciones de la educación en 10 años de democracia*, FLACSO Educación -, Buenos Aires: Tesis Grupo Editorial Norma, 1995. p.65-106.

BRAVERMAN, H. *Trabajo y capital monopolista*, México: Editorial Nuestro Tiempo, 1987.

CAVALLERI, S., DONAIRE, R.; ROSATI, G. Evolución de la distribución de población según la división del trabajo social, 1960-2001. In: PIMSA Documentos y Comunicaciones 2005, Documento de Trabajo Nº 51. Buenos Aires: Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina, 2005. p.8-35.

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (2001). *Consulta nacional docente: la educación argentina. ¿Qué dicen los maestros?* Disponible

en: <<http://www.ctera.org.ar/educación/consulta.htm>>. Fecha de consulta: abr. 2004.

CONTRERAS DOMINGO, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

DAVINI, M.C.; ALLIAUD, A. *Los maestros del siglo XX: un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1995.

DERBER, C. *Professionals as workers: mental labor in advanced capitalism*. Massachussets: G. K. Hall and Co. Boston, 1982.

DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA. El perfil de los docentes en la Argentina. Análisis realizado en base a datos del Censo Nacional de Docentes 2004, Buenos Aires: [s.n], 2007. (Temas de Educación, Boletín DINIECE, n.4).

DIRIÉ, C., OIBERMAN, I. *La inserción laboral de los docentes en la Argentina*. Buenos Aires: Dirección Red Federal de Información Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999. (Serie Estudios Especiales, Documento n.2).

DIRIÉ, C.; OIBERMAN, I. La profesión docente en el mercado de trabajo actual. *Estudios del Trabajo, Revista de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, n.22, segundo semestre, p.61-92, 2001.

DIRIÉ, C.; OIBERMAN, I. La creciente importancia de la actividad docente en el mercado de trabajo argentino. *Estudios del Trabajo, Revista de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo*, Buenos Aires, n.33, p.33-65, primer semestre, 2007.

DONAIRE, R. *La clase social de los docentes: condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días*. Buenos Aires: Ediciones CTERA, 2009. (Serie Formación y Trabajo Docente, n.2).

DONAIRE, R.; ROSATI, G. Estructuras económico sociales concretas que constituyen la formación económica de la Argentina (1980-2001). In: IÑIGO CARRERA, N. (Dir.). *Análisis de una relación de fuerzas sociales objetiva: Argentina, 1960-2001*. Buenos Aires: en prensa.

- EZPELETA, J. *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago, Chile: Unesco, 1991.
- GARGUIN, E. El tardío descubrimiento de la clase media en Argentina. *Nuevo Topo: Revista de Historia y Pensamiento Crítico*, Buenos Aires, p.85-108, septiembre/octubre 2007.
- GERMANI, G. *Estructura social de la Argentina: análisis estadístico*, dimensión Argentina. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1987.
- GINDIN, J. *Sindicalismo docente e Estado: as práticas sindicais do magisterio no México, Brasil e Argentina*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- GRAMSCI, A. *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1997.
- IÑIGO, L. Extensión de la escolaridad promedio en la Argentina: ¿producción de atributos productivos de la fuerza de trabajo? In: CONGRESO INTERNACIONAL DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, 1., 2004, Buenos Aires. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2004.
- IÑIGO CARRERA, N.; PODESTÁ, J. *Análisis de una relación de fuerzas sociales objetiva: caracterización de los grupos sociales fundamentales en la Argentina actual*. Buenos Aires: Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales, 1989. (Cuadernos de CICSoc, Serie Estudios, n.46).
- IÑIGO CARRERA, N.; PODESTÁ, J.; COTARELO, M.C. Las estructuras económico-sociales concretas que constituyen la formación económica de la Argentina. *PIMSA Documentos y Comunicaciones*, Buenos Aires, v.3, n.3, p.37-81, 1999.
- IVANIER, A.; JAIMOVICH, A.; MIGLIAVACCA, A.; PASMANIK, Y.; SAFORCADA, M.F. *Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, 2004a. (Cuaderno de Trabajo, n.37).
- IVANIER, A.; JAIMOVICH, A.; MIGLIAVACCA, A.; PASMANIK, Y.; SAFORCADA, M.F. *¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, 2004b. (Cuaderno de Trabajo, n.46).
- JIMÉNEZ JAEN, M. Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación: elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización. *Revista de Educación*, Madrid, n.285, Enero-Abril, p.231-245, 1988.
- JORRAT, J.R. *Estratificación social y movilidad: un estudio del área metropolitana de Buenos Aires*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2000. (Serie Estudios sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad, n.1).
- LAWN, M.; OZGA, J. ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, Madrid, n.285, Enero-Abril, p.191-215, 1988.
- LLOMOVATE, S. Estado del arte sobre condiciones laborales docentes en Argentina. In: FRIGERIO, G. et al. *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires: Secretaría de Ciencia y Técnica, 1995. p.149-168. (Colección CEA - CBC, Programa del Área de Investigación sobre Trabajo y Empleo - PAITE).
- MARSHALL, A. *El empleo en el sector educativo*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999. (Serie Estudios Especiales, Documento n.1, Dirección Red Federal de Información Educativa).
- MARTÍNEZ, D.; VALLES, I.; KOHEN, J. *Salud y trabajo docente: tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1997.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila Editores, 1998.
- MARX, C. *El capital: crítica de la economía política*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986. Tomo 1.
- MARX, C. *El capital: crítica de la economía política*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987. Tomo 3.
- MARX, K. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. México: Siglo XXI Editores, 1997a. Tomo 1. (Biblioteca del Pensamiento Socialista).

MARX, K. *El capital*. México: Siglo XXI Editores, 1997b. Libro I, Capítulo VI (inédito): resultados del proceso inmediato de producción. (Biblioteca del Pensamiento Socialista).

MARX, K. Las luchas de clases en Francia de 1848 a 1850. In: TRABAJO asalariado y capital. Barcelona: Planeta Agostini, 1985. p.37-134.

MENDIZÁBAL, N. *Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la Provincia de Buenos Aires*. In: FRIGERIO, G. et al. *El sistema educativo como ámbito laboral*. Buenos Aires: Secretaría de Ciencia y Técnica, 1995. p. 97-146. (Colección CEA - CBC, Programa del Área de Investigación sobre Trabajo y Empleo -PAITE).

MINUJIN, A. et al. *Cuesta abajo: los nuevos pobres, efectos de la crisis en la sociedad Argentina*. Buenos Aires: UNICEF, 1992.

MORGADE, G. et al. (Coord.). La condición docente: una expresión de la desigualdad social y educativa. Nivel medio-Polimodal en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y ESTADÍSTICA EDUCATIVA: PROBLEMAS Y DESAFÍOS PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, 1-2 septiembre 2008, Buenos Aires. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República, 2008.

NARODOWSKI, M.; NARODOWSKI, P. *La crisis laboral docente*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1988. (Biblioteca Política Argentina, n. 232).

PINEAU, P., et al. *Docentes con raros peinados nuevos: el perfil de los estudiantes de primer año*

de las carreras de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. In: I ENCUENTRO DE FORMADORES-AS DE DOCENTES DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS, Buenos Aires, 30 octubre al 1° noviembre 2003. Disponible en: <<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/publicaciones>>. Fecha de consulta: marzo de 2007.

POK, C.; LORENZETTI, A. El abordaje conceptual-metodológico de la informalidad. *Revista Lavboratorio*, Buenos Aires, v.8, n.20, p.5-15, Verano-Otoño 2007.

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL MOVIMIENTO DE LA SOCIEDAD ARGENTINA. Los hechos de rebelión en Argentina, 2002-2007. Buenos Aires: PIMSA Documentos y Comunicaciones, 2007. p.228-237.

SAUTU, R., et al. *La construcción de un esquema de clases a partir de datos secundarios*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2007. (Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Sociología, Documento de Cátedra II.4, mimeo).

TENTI FANFANI, E. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

TORRADO, S. *Estructura social de la Argentina: 1945 - 1983*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1994.

Recebido em 22/4/2010 e aceito para publicação em 29/6/2010.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CAMINHANDO PELA CONTRAMÃO

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009. 88p.

Regilson **MACIEL BORGES**¹

O livro *Avaliação Educacional: caminhando pela contramão* faz parte da Coleção Fronteiras Educacionais, coordenada pelo professor Ulisses Ferreira de Araújo e editado pela Editora Vozes.

A intenção dos autores, apresentada já no subtítulo da obra - caminhando pela contramão -, é apresentar uma forma de avaliação educacional para além da predominante, que, marcada pela classificação e por reprovações, faz com que muitos alunos percam o interesse pela escola e, conseqüentemente, a abandonem.

No livro, ao postularem três níveis de avaliação integrados entre si (da aprendizagem, institucional e de redes de ensino), os autores buscam mostrar que vem sendo construída uma posição menos dicotômica e mais construtiva que pretende apropriar-se das ferramentas avaliativas sob outro conceito do que seja avaliar. Esse esforço é relatado ao longo da obra, conforme se observa nos três primeiros capítulos, onde é apresentado cada um dos níveis acima mencionados. No quarto capítulo, encontram-se reunidas as considerações finais.

Os autores Luiz Carlos de Freitas, Mara Regina Lemes de Sordi, Maria Márcia Sigrist Malavasi e Helena Costa Lopes de Freitas são docentes da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e integram o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) da referida universidade; encontram-se ativamente engajados em discussões acerca da avaliação educacional no país, num período em que a avaliação vem sendo

¹ Mestrando, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil. E-mail: <regilsonborges@gmail.com>.

Resenhas

considerada o centro de discussões e debates na busca de resultados que orientem políticas públicas em educação, sobretudo a partir dos anos 1990, quando verificamos o aparecimento do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (1993), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (1993), o Exame Nacional do Ensino Médio (1998) e o Exame Nacional dos Cursos (1995). Algumas dessas avaliações se consolidaram na década seguinte (SAEB, ENEM), outras deixaram de existir (PAIUB, ENC) e deram lugar a novas modalidades de avaliação (Enade, Prova Brasil).

Diante desse cenário, o livro apresentado busca oferecer elementos que possibilitem pensar, simultaneamente, a avaliação da aprendizagem, institucional e de sistemas de modo integrado, com esses três níveis de avaliação interagindo entre si.

O primeiro capítulo, *Avaliação da Aprendizagem: relações professor-aluno na sala de aula*, trata a avaliação do ensino-aprendizagem a partir da definição de alguns conceitos. O primeiro conceito refere-se às categorias do processo pedagógico, dentre as quais se encontra a avaliação; nesse processo, os autores salientam o equívoco dos manuais didáticos que situam a avaliação como uma atividade formal que ocorre no final do processo de ensino-aprendizagem; como alternativa para essa visão linear, apresentam-se dois grandes núcleos ou eixos interligados de natureza dinâmica e contraditória: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos. O segundo conceito diz respeito à organização do trabalho pedagógico, que se encontra superposto em dois níveis: sala de aula e escola, duplicidade que permite aos autores argumentarem acerca da avaliação da aprendizagem e da avaliação institucional, cujos focos são, respectivamente, a relação professor-aluno e o projeto político pedagógico da escola.

Ressalta-se também a dualidade do processo educativo no fornecimento de instrução e formação. Os autores atentam para o fato de que a escola tem se limitado a prover a apropriação da instrução; o conhecimento é visto como uma vantagem diante da sociedade

competitiva que aí está. Mas esse não deve ser o único objetivo, pois seja tácita, seja plenamente, a escola é formativa; formação que se dá nas situações cotidianas do ambiente escolar. Isso permite confirmar que a avaliação não é somente uma questão técnica, mas envolve também juízos de valor por parte do professor.

Uma temática muito difundida nos meios educacionais - a do professor reflexivo - levou os autores à provocação do subtítulo do segundo capítulo: *Avaliação Institucional: induzindo escolas reflexivas*. Segundo eles, não é apenas o professor que precisa ser reflexivo, mas sim o conjunto da escola, que implica, além dos próprios professores, os funcionários, estudantes, gestores, pais etc. Por essa via, pensar a avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino das escolas. Nesse sentido, definem avaliação institucional como um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento a partir dos problemas concretos vivenciados por ela.

Alertam os autores que a questão da negociação que vise um pacto de qualidade é o ponto central da proposta apresentada. O pacto deve ser da escola com seus estudantes; da escola consigo mesma; da escola com os gestores do sistema escolar; e dos gestores do sistema para com a escola.

A avaliação institucional deve, segundo os autores, ser um ponto de encontro entre os dados provenientes da avaliação dos alunos realizada pelos professores e a realizada pelo sistema, pois ambas têm como sujeito o aluno: figura central da escola.

No terceiro capítulo - *Avaliação de redes de ensino: a responsabilidade do poder público* -, os autores advogam que essas avaliações seriam mais eficazes se fossem planejadas e conduzidas no nível dos municípios pelos conselhos municipais de educação, que atuariam como reguladores dos processos de avaliação das redes de educação básica.

Como primeiro passo para o processo da avaliação em redes, encontra-se a criação de

um conselho gestor da avaliação da rede composto por representantes da administração pública e profissionais da escola, incluindo os pais dos alunos. A esse conselho cabe a formulação dos conceitos que orientarão a avaliação e a operacionalização do processo de avaliação. Sua primeira atividade é delegar a uma equipe técnica a elaboração de uma matriz de referência para a produção da avaliação a ser conduzida na rede. Uma segunda etapa é o desenvolvimento dos testes a que os alunos irão responder. Paralelamente à elaboração dos instrumentos de avaliação, o Conselho Gestor deve liberar um processo de identificação de possíveis áreas que deverão ser objeto de acúmulo de dados.

A proposta mencionada nos ajuda a pensar em uma avaliação em que a unidade é o município e não a federação ou o estado, prática até então predominante no Brasil quando se trata da avaliação em larga escala de redes de ensino. Um exemplo de como criar um sistema de avaliação nessa configuração é apresentado nos Anexos do livro, onde se encontra uma carta de princípios organizados para nortear a avaliação para a rede de uma prefeitura municipal.

A opinião dos autores é que a avaliação de sistemas (ou de redes) é um instrumento importante para a monitoração das políticas públicas e que seus resultados devem ser encaminhados à escola, que deverá consumi-

los, validá-los e, assim, encontrar formas de melhorias.

Afinal, caminhar na contramão não é perigoso? Com essa indagação, os autores nomeiam o quarto capítulo do livro, onde fazem suas considerações finais e retomam a intenção em propor para a avaliação educacional uma concepção guiada pela educação emancipatória, ancorada no desenvolvimento dos que fazem a escola e na responsabilidade do poder público.

O livro vem contribuir significativamente com as discussões acerca da avaliação educacional através de suas discussões teóricas e práticas tratadas ao longo dos capítulos. Não se trata de eliminar a importância da avaliação, mas recolocar as relações com a escola dentro de uma perspectiva colaborativa e de responsabilização bilateral entre poder público (avaliação de sistemas), escolas (avaliação institucional) e seus profissionais (avaliação da aprendizagem). Ao encontrar-se inserido numa coleção, a obra possui características dos chamados livros de bolso, o que não diminui sua densidade e importância para a área, dadas a relevância das discussões e as propostas nele apresentadas.

Recebido em 4/5/2010 e aceito para publicação em 2/7/2010.

A PEDAGOGIA NO BRASIL: HISTÓRIA E TEORIA

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008. 275p. (Coleção Memória da Educação).

Aline Aparecida **AKAMINE**¹
Jaqueline Cristina **MASSUCATO**¹
Talita Carneiro Gader **SAFA**¹

Dermeval Saviani, ao longo de sua trajetória como professor e pesquisador, tem lutado por uma educação pública de qualidade para todos. Idealizador da pedagogia por ele denominada histórico-crítica, defende que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados. Segundo o autor, à medida que professores e alunos conseguem lidar criticamente com esses conhecimentos, eles vão criando condições para construir seus próprios conhecimentos e, conseqüentemente, deixar de ser apenas reprodutores. Dentre suas atividades de pesquisa, Saviani participou ativamente da dinamização da comunidade científica dos educadores, sendo sócio-fundador da Anped, Cedes, Ande e Cedec, e, mais recentemente, da SBHE. Atualmente é professor emérito da Unicamp e coordenador geral do HISTEDBR.

A obra aqui apresentada é resultado dos estudos realizados no projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica e teórica”, que foi desenvolvido a pedido da FFCLRP - USP para subsidiar a implantação do curso de pedagogia entre os anos de 2002 e 2004.

A presente publicação, que divulga os principais resultados do referido projeto, é dividida em três grandes partes. A primeira, composta por seis capítulos, trata da constituição do espaço acadêmico da pedagogia no Brasil por meio de um enfoque histórico e mostra a rica tradição teórica da pedagogia, que, atualmente, tem visto seu espaço ser reduzido diante do saber fazer. Esse, por sua vez, está sendo enaltecido diante de outros saberes docentes igualmente importantes.

A ideia central dessa primeira parte é que a pedagogia mantém, desde sua constituição, uma íntima relação com a prática educativa, muitas vezes se confundindo com ela. Nesse sentido, se objetivamos conhecer a história da constituição da pedagogia, faz-se necessário analisar suas relações com as práticas educativas e as concepções que regem tais práticas.

Outro destaque apresentado é o surgimento, a partir do século XIX, dos modelos de formação de professores - modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático - para suprir as necessidades da universalização do sistema elementar por meio da organização dos sistemas nacionais de ensino. Tais modelos permeiam toda a história

¹ Mestrandas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. Dom Pedro I, km 136, Pq. das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: A.A. AKAMINE. E-mail: <aline_akamine@yahoo.com.br>.

da formação de professores, e seu dualismo acríptico explica a separação que presenciamos até hoje entre teoria e prática nos cursos de formação e no próprio fazer pedagógico; eis uma das origens do problema da formação de professores no Brasil.

Essa primeira parte, portanto, demonstra a necessidade de retomarmos a questão da inseparabilidade da teoria e da prática no curso de pedagogia e nos demais cursos da área educacional, uma vez que essa relação dialógica entre teoria e prática é condição *sine qua non* para a existência da pedagogia.

Resumidamente, nesse momento, Saviani analisa a questão da constituição da pedagogia, que teve seu início na década de 1930, ocupando cada vez mais espaço no ensino superior, e também reflete sobre as práticas educativas e a educação de forma mais ampla, assim como sobre suas tendências até a consolidação do curso de pedagogia e da reformulação de suas diretrizes em 2006. É interessante observar nesse resgate histórico a questão apontada pelo autor em relação à consolidação do baixo *status* social da profissão docente, o que talvez seja um dos problemas mais pesquisados atualmente na área da educação, devido a seus impactos tanto para a atuação docente quanto para todo o sistema de ensino brasileiro. Assim, o autor destaca também a questão da necessidade de valorização social da profissão docente, que traz um estigma desde os seus primórdios. São questões que a leitura do livro “A pedagogia no Brasil: história e teoria” suscita e que não podem passar despercebidas se nossa intenção for contribuir com uma educação que transforme os indivíduos para que eles possam, por sua vez, transformar seu meio e suas condições histórico-sociais.

A segunda parte do livro, também composta por seis capítulos, analisa e reflete sobre as concepções educativas, articulando a abordagem histórica com as perspectivas teóricas da pedagogia. Essas concepções estão divididas em cinco grandes tendências: humanista tradicional, humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética ou histórico-crítica.

Em seguida, procura-se analisar a trajetória da pedagogia no Brasil, identificando as correntes pedagógicas que aqui se manifestam. Essa segunda parte é leitura igualmente indispensável para estudantes da área educacional, pois apresenta a organização da educação de acordo com cada concepção e os contextos histórico-sociais. Dessa maneira, o educador terá condições de refletir sobre que tipo de educação pretende realizar, para quem e com que fim, podendo assim desenvolver uma prática educativa consciente de suas possibilidades de transformação social e também de seus limites, libertando-se de práticas ingênuas ou inconscientes.

Nessa parte do livro, o leitor tem a possibilidade de refletir sobre a concepção pedagógica dominante no Brasil, podendo proceder a uma síntese, direcionando-se para conscientização sobre suas próprias práticas pedagógicas e, dessa forma, tendo condições de perceber a lógica do modelo neoliberal: o mínimo é proclamado para todos, em um discurso pseudodemocrático e universalizante. Uma lógica que se torna naturalizada, na qual o indivíduo é culpabilizado pelos seus insucessos.

O livro propõe a superação do dilema das tendências pedagógicas dominantes e seus efeitos na sociedade, por isso é importante conhecer tais tendências e lançar-se sobre novos horizontes. É isso que propõe a obra.

No decorrer de suas considerações sobre a constituição da pedagogia, Saviani discorre sobre a relação entre a pedagogia e as ciências da educação, seus caminhos percorridos e a percorrer para a consolidação da educação como ciência autônoma e unificada. No final da segunda parte, o autor aponta a necessidade de associar novamente o conteúdo e a forma nos cursos de licenciatura, propondo algumas alternativas.

A título de considerações, o autor demonstra que pensar o problema da educação e da formação de educadores requer uma análise global e que, para isso, os educadores devem passar do nível da doxa (saber opinativo) para o nível da episteme (saber metodicamente

organizado). E esse será um caminho para elevar a pedagogia definitivamente à condição de ciência da e para a prática pedagógica.

Por fim, a terceira parte é constituída de um glossário pedagógico - basicamente um dicionário de pedagogia - com informações e conhecimentos sobre as perspectivas históricas e teóricas da pedagogia no Brasil. Acreditamos ser imprescindível refletir sobre os modismos e ditames das várias perspectivas, analisando, sintetizando e elaborando metodicamente e criticamente nossas opções a fim de não perpetuarmos uma doutrina acrítica, pois isso refletirá diretamente na educação que desejamos construir.

Nessa perspectiva, a pedagogia como ciência da educação e a abordagem histórico-

crítica dá subsídios a uma formação de pedagogos que integre a teoria e a prática dialeticamente, em que a prática social é ponto de partida e de chegada mediada pela filosofia e pela teoria da educação.

Na conclusão, o autor atenta para a importância das universidades como espaço de estudo e de pesquisa e da pedagogia como curso de formação inicial do profissional da educação. Apesar da descontinuidade política quanto aos objetivos educacionais, é necessário ter claros, agora, os caminhos a serem percorridos pela educação.

Recebido em 4/5/2010 e aceito para publicação em 28/6/2010.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

Objetivo e política editorial

Revista de Educação PUC-Campinas destina-se à divulgação de resultados de pesquisas inéditas da comunidade científica nacional e internacional para incentivar debates permanentes sobre diferentes concepções de Educação.

Os manuscritos podem ser rejeitados sem comentários detalhados após análise inicial, por pelo menos dois editores da *Revista de Educação PUC-Campinas*, se os artigos forem considerados inadequados ou de prioridade científica insuficiente para publicação na Revista.

Os trabalhos enviados para publicação devem ser **inéditos**, em meios impressos ou eletrônicos, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico. A revista aceita artigos para publicação redigidos em português, espanhol e inglês, nas seguintes categorias:

Original: contribuições destinadas à divulgação de resultados de pesquisas inéditas, tendo em vista a relevância do tema, o alcance e o conhecimento gerado para a área da pesquisa (limite mínimo de 3 500 e máximo de 5 mil palavras).

Revisão: síntese de conhecimentos disponíveis sobre determinado tema, mediante análise e interpretação de bibliografia pertinente, de modo a conter uma análise crítica e comparativa dos trabalhos na área, que discuta os limites e alcances metodológicos, permitindo indicar perspectivas de continuidade de estudos naquela linha de pesquisa (limite máximo de 6 mil palavras). Serão publicados até dois trabalhos por fascículo.

Comunicação: relato de informações sobre temas relevantes, apoiado em pesquisas recentes, cujo mote seja subsidiar o trabalho de profissionais que atuam na área, servindo de apresentação ou atualização sobre o tema (limite máximo de 4 mil palavras).

Seção Temática (a convite): seção destinada à publicação de 2 a 3 artigos coordenados entre si, de diferentes autores e instituições, versando sobre tema de interesse atual (máximo de 10 mil palavras no total).

Resenhas: Devem ser de obras que tenham até dois anos de sua 1ª edição, contendo de 2 a 3 mil caracteres.

Apreciação do Conselho Editorial

Os originais serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente e que venham acompanhados de carta assinada pelos autores do trabalho, solicitando publicação na revista. O processo editorial só terá início se os manuscritos encaminhados obedecerem às condições das instruções. Caso contrário, serão devolvidos para adequação às normas, inclusão de carta ou outros documentos, antes mesmo de serem submetidos à avaliação de mérito do trabalho.

Recomenda-se fortemente que o(s) autor(es) busque(m) assessoria linguística profissional (revisores e/ou tradutores certificados em língua portuguesa e

Instruções aos Autores

inglesa) antes de submeter(em) originais que possam conter incorreções e/ou inadequações morfológicas, sintáticas, idiomáticas ou de estilo.

Originais identificados com incorreções e/ou inadequações morfológicas ou sintáticas **serão devolvidos antes mesmo de serem submetidos à avaliação** quanto ao mérito do trabalho e à conveniência de sua publicação.

Avaliação dos manuscritos

Opcionalmente, os autores podem indicar três possíveis pareceristas para o seu manuscrito.

Os manuscritos serão avaliados, por dois pareceristas *ad hoc* da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro será consultado para desempate. Os pareceristas *ad hoc* recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Neste caso, o artigo reformulado pelo autor retornará aos pareceristas para avaliação final.

Com dois pareceres de aprovação, o artigo será encaminhado ao Conselho Editorial para *ad referendum* e comunicação ao autor. Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pelo Conselho Editorial da Revista, de acordo com critérios e normas operacionais internas.

Com o sistema duplo-cego (*blind review*), os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores e respectivas instituições.

No caso de identificação de conflito de interesse por parte dos pareceristas, o Conselho Editorial encaminhará o manuscrito a outro revisor *ad hoc*.

Prova da arte-final: serão enviadas provas tipográficas aos autores para correção de erros de impressão. As provas devem retornar a Secretaria da Revista na data estipulada. Outras mudanças no manuscrito não serão aceitas nesta fase.

Apresentação dos manuscritos

- Corpo do texto, ao longo do qual não deve haver identificação autoral nem institucional.

- Os manuscritos deverão ser redigidos na nova ortografia e digitados em processador de texto *Word for Windows*, em fonte Arial, tamanho 12, espaço duplo, em folha formato A4. As folhas deverão ser numeradas a partir da página de rosto, que deverá apresentar o número 1.

- Deve ser observada a extensão máxima para cada tipo de artigo. No preparo do original, deverão ser observados os seguintes itens, na folha de rosto:

a) Título e subtítulo do artigo (até duas linhas) no idioma de origem e em inglês;

b) Nome de cada autor, por extenso, seguido por filiação institucional. Não abreviar os prenomes.

c) Todos os dados da titulação e filiação deverão ser apresentados por extenso, sem nenhuma sigla.

d) Indicações dos endereços completos das universidades às quais estão vinculados todos os autores;

e) Indicação de endereço para correspondência com o editor para a tramitação do original, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico.

f) Resumo e palavras-chave (no idioma de origem e em inglês): o resumo não deve ultrapassar 1 mil caracteres (considerando espaços), sem siglas e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser de no máximo cinco. Para a redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

- Versão reformulada por indicação de parecerista:

O texto do artigo deverá empregar fonte colorida (cor azul) ou sublinhar, para todas as alterações, juntamente com uma carta ao editor, reiterando o interesse em publicar nesta Revista e informando quais alterações foram processadas no manuscrito. Se houver discordância quanto às recomendações dos revisores, o(s) autor(es) deverão apresentar os argumentos que justificam sua posição. O título e o código do manuscrito deverão ser especificados.

- Organização do trabalho

O texto de todo trabalho submetido à publicação deverá ter uma organização clara e títulos (e subtítulos, se for o caso) que facilitem a leitura. Para os artigos, pesquisa originais, o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar introdução, métodos, resultados, discussão e conclusão.

- Ilustrações (Tabelas, Figuras e Quadros)

Tabelas, quadros e figuras devem ser limitados a cinco no conjunto e numerados consecutiva e independentemente com algarismos arábicos, de acordo com a ordem de menção dos dados, e devem vir em folhas individuais e separadas, com indicação de sua localização no texto. A cada um se deve atribuir um título breve. Os quadros e tabelas terão as bordas laterais abertas.

O(s) autor(es) se responsabiliza(m) pela qualidade das figuras (desenhos, ilustrações, tabelas, quadros e gráficos), que deverão ser elaboradas em tamanhos de uma ou duas colunas (8 e 16cm, respectivamente); **não é permitido o formato paisagem**. Figuras digitalizadas deverão ter extensão jpeg e resolução mínima de 300 dpi.

Gráficos e desenhos deverão ser gerados em programas de desenho vetorial (*Microsoft Excel, CorelDraw, Adobe Illustrator* etc.), acompanhados de seus parâmetros quantitativos, em forma de tabela e com nome de todas as variáveis.

As palavras Figura, Tabela, Anexo que aparecerem no texto deverão ser escritas com a primeira letra maiúscula e acompanhadas do número (Figuras, Tabelas e Anexos) a que se referirem. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. Os títulos deverão ser concisos. Informar o local do estudo e o ano.

- **citações no texto:** baseadas na ABNT (NBR 10520/2002)

O método adotado é autor e data

- **Citações diretas ou literais no texto:** devem subordinar-se à forma (Autor, data e página). Quando estiver dentro ou fora dos parênteses, o autor fica com apenas a letra inicial maiúsculas (Autor, data, página). Com até três linhas, as citações devem ficar entre aspas e sem itálico. Com mais de três linhas, as citações devem seguir o seguinte padrão: recuo de 4cm na margem, fonte 10, espaço simples, sem aspas e sem itálico.

Exemplo

O ponto de referência de uma proposta pedagógica deve ser a transformação da sociedade. "Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história" (Saviani, 2008, p.93).

- **Citações indiretas:** quando o autor estiver citado na frase, colocar somente autor e ano. Se o sobrenome do autor estiver fora da frase e entre parênteses ficará também em letra inicial maiúscula.

Exemplos

Para Carvalho (2000), historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento (Carvalho, 2000).

- Citações de diversos documentos de um mesmo autor publicados no mesmo ano são distinguidas pelo acréscimo de letras minúsculas, em ordem alfabética, após a data e sem espaçamento.

Frigotto (2000a)

Frigotto (2000b)

Os autores citados devem constar das referências listadas no final do texto, em ordem alfabética, segundo as normas.

Referências: baseadas na NBR-6023/2002 da ABNT

As Referências serão ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Nas referências de até três

autores, todos serão citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro autor, seguido da expressão *et al.* Caso haja obras referenciadas do mesmo autor, a entrada será repetida, isto é, não será utilizado o recurso do traço sublinhar. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

A formatação da lista de referências, ao final, deverá facilitar a tarefa de revisão e de editoração; para tal, devem ser apresentadas em ordem alfabética, em espaço simples e com espaço entre as referências, tamanho de fonte 11, parágrafo justificado, sem recuo e sem deslocamento das margens.

A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor, do mesmo modo que o conteúdo dos trabalhos é de sua exclusiva responsabilidade.

Exemplos de casos mais comuns de referências, para orientação:

Livro

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 200p. (Coleção Memória da Educação).

Capítulo de Livro

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008. p.169-182.

Artigo

NORONHA, O.M. A *praxis* como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Material Eletrônico

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Tese

REAL, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. 206f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Trabalho apresentado em Evento

CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL

DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v.1, p.1-18.

Documentos jurídicos

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

- **Notas de rodapé**, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto. Deve-se usar numeração consecutiva dentro do texto. Além disso, devem estar em fonte 10, alinhadas à esquerda e sempre na página em que foram mencionadas no texto.

A revista não devolve os originais a ela submetidos e informa que o conteúdo dos trabalhos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores.

Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*

Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil.

Fone: +55-19-3343-7401

E-mail: sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br

INSTRUCTIONS TO THE AUTHORS

Objective and editorial policy

The aim of the *Revista de Educação PUC-Campinas* is to publish the results of original research from the domestic and international scientific communities and to always incentivize debates on different Education concepts.

The manuscripts can be rejected without detailed explanations after an initial analysis by at least two editors of the *Revista de Educação PUC-Campinas* if they are considered inappropriate or unworthy of publication in this Journal.

The works presented for publication **cannot have been published** in printed or electronic media elsewhere. They may not be submitted simultaneously to other journals. The Journal accepts articles written in English, Portuguese and Spanish in the following categories:

Original: contributions that aim to disclose the results of unpublished researches, taking into account the relevance of the theme, the scope and the knowledge generated to its research area. It must contain no less than 3,500 words and no more than 5,000 words.

Review: summary of the knowledge available on a given theme, including the analysis and interpretation of the relevant bibliography. It should contain a critical and comparative analysis of the works in the field and discuss their methodological limitations and scopes and suggest further studies in that research line. The word count should not exceed 6,000 words. Each issue will have no more than two reviews.

Communication: should contain information on relevant themes and be based on recent researches. The aim is to enrich the work of professionals in the field, and function as a presentation of or update on the theme. It should contain no more than 4,000 words.

Thematic section (only by invitation): this section is for the publication of 2 or 3 coordinated articles, of different authors and institutions, on a currently relevant theme. It should contain a total of no more than 10,000 words.

Digests: should be about works that have been firstly published no more than two years ago and have from 2,000 to 3,000 characters.

Analysis of the Editorial Board

Original articles will only be assessed if they have not been previously published. They must be accompanied by a letter signed by all authors requesting its publication in the journal. The editorial process will only begin if the manuscripts meet the requirements. If they do not meet the requirements, they will be returned to the authors for the authors to correct the problems or include a presentation letter or other documents before assessment of its merit.

It is strongly recommended that the author(s) have their paper reviewed by a professional linguist or translator before submitting papers that can contain morphological, syntactic or idiomatic mistakes or inappropriate style. Papers with such mistakes will be returned to the authors even before assessment of their merit or publication suitability.

Manuscript assessment

They authors are allowed to choose the referees that will assess their manuscript.

The manuscripts will be assessed by two *ad hoc* referees in the field. If their opinions disagree, a third referee will be consulted. The *ad hoc* referees may recommend the publication of the manuscript, ask for changes in the text or simply refuse it. If changes are recommended, the manuscript will be assessed again by the same referees after the changes are made.

If the article is approved by the two referees, it will be sent to the Editorial Board for *ad referendum* and communication to the author(s). The Editorial Board of the Journal may make small changes in the text to meet the internal operational criteria and norms.

This Journal uses the double blind review system, that is, both the referees and the authors and institutions involved will remain anonymous to each other.

If any of the referees declare a conflict of interest, the Editorial Board will send the manuscript to another *ad hoc* referee.

Proof: A proof will be sent to the authors for them to check for printing errors. The proof needs to be returned to the Journal within the pre-established deadline. Other changes in the manuscript will not be accepted during this stage.

Presentation of the manuscripts

- The authors or institutions involved in the study cannot be identifiable in the body of the text.

- The manuscripts written in Portuguese must follow the new spelling rules. All manuscripts must be in Microsoft Word format (doc), use Arial font size 12, double line spacing in A4-size paper. The pages must be numbered starting with the title page, which should be number 1.

- Make sure the manuscript does not exceed the maximum number of words for its category. The title page should contain:

a) Title and subtitle of the article (up to two lines) in the original language and in English, if the manuscript is not already in English;

b) Full name of every author followed by their institutional affiliation. Do not use any abbreviations;

c) All data regarding titles and affiliations must be in full, no abbreviations are accepted;

d) Include the full address of the universities with which the authors are affiliated;

e) Provide a full address for correspondence with the editor, including facsimile number, telephone number and e-mail address.

f) Abstract and keywords (in the original language and in English): the abstract should have no more than 1000 characters with spaces. Abbreviations are not allowed. The keywords should identify the content of the article and be limited to five. The abstract should be written as recommended by NBR-6028 (*Associação Brasileira de Normas Técnicas*, ABNT).

- **If the referees recommend changes**, the changes must be made using blue font or underlined. Please include a letter to the editor confirming the interest in publishing the manuscript in this Journal and the changes made to the manuscript. If there are disagreements between the referees' recommendations, the author(s) must present arguments that justify their position. Please include the title and code of the manuscript.

- Organization of the work

Every work submitted for publication must be clearly organized and contain section titles that ease the reading. Original articles must be divided into Introduction, Methods, Results, Discussion and Conclusion.

- Illustrations (Tables, Figures and Charts)

Tables, charts and figures should not exceed five in all and be numbered consecutively and independently with Arabic numbers, according to the order in which they are mentioned in the text. They must be in separate and individual sheets, with indications of their location in the body of the text. Each illustration should have a brief title. Tables and charts must have open side borders.

The author(s) is/are responsible for the quality of the figures (drawings, illustrations, tables, charts and graphs)

that should fit in one or two columns (8 and 16cm respectively). **The landscape format is not allowed.** Images must be in jpeg format and have a minimum resolution of 300 dpi.

Graphs and drawings must be generated in vector graphics editor (Microsoft Excel, CorelDraw, Adobe Illustrator, etc.), accompanied by their quantitative parameters in table format and variable names.

The words Figure, Table, Attachment, etc., in the body of the text must be capitalized and followed by their respective number. Please indicate in the text where the tables and figures must be inserted. Keep the titles short and include the study site and year.

- **Citations in the text:** please follow the ABNT (NBR 10520/2002) standard

The method used is author and date

- **Direct or literal citations in the text:** they must obey the format (Autor, date and page). Whether inside or outside parenthesis, capitalize only the first letter of the name of the author (Author, date, page). If the citations are at most three lines long, they should be in quotes. Do not use italic. If the citations are longer than three lines, they must have a margin of 4cm and use font size 10. Do not use quotes or italic.

Example

The point of reference of a pedagogical proposal must be the transformation of society. "This is the basic sense of the expression *historical-critical pedagogy*. Its assumptions are therefore those of the dialectical conception of history" (Saviani, 2008, p.93).

- **Indirect citations:** when the author is mentioned in the sentence, include only author and year. If the author's last name is out of the sentence and in parentheses, capitalize the first letter.

Examples

For Carvalho (2000), special education has been historically considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders.

Historically, special education has been considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders (Carvalho, 2000).

- Citations of many papers of the same author published in the same year are distinguished by adding a small letter immediately after the year and in alphabetical order.

Examples

Frigotto (2000a)
Frigotto (2000b)

The authors mentioned in the text have to be listed in the references at the end of the text, in alphabetical order, according to the rules below.

References: based on NBR-6023/2002 of ABNT

The references need to be in alphabetical order according to the last name of the first author. References with up to three authors must include the names of all three separated by a semicolon. References with more than three authors must mention only the first author followed by the expression *et al.* If there are references to papers of the same author, the entry needs to be repeated, that is, do not use the underline resource. The author(s) is/are responsible for the preciseness of the references and their correct citation in the text.

The format of the reference list at the end of the paper must facilitate the review and editing job. Therefore, they must be in alphabetical order, use single spacing between the lines, skip a line after each reference, use font size 11, use justified paragraph and do not indent or displace the margins.

The author(s) is/are responsible for the exactness and appropriateness of the references that have been consulted and mentioned in the text of the article and also for the content of the article.

Examples of the most common reference types:**Book**

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 200p. (Coleção Memória da Educação).

Book Chapter

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008. p.169-182.

Article

NORONHA, O.M. A *praxis* como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Electronic material

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302008000400010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Thesis

REAL, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. 206f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Work presented in a congress or other event

CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v.1, p.1-18.

Legal documents

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. *LDB: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

- **Footnotes** are used to explain something and should be avoided. Their use is only allowed when they are critical for understanding the text. Use consecutive numbering within the text. Use font size 10, aligned to the left, and always in the same page that they were mentioned in the text.

The Journal does not return the originals submitted for assessment and the authors are fully responsible for the content of the published papers.

All correspondence should be sent to Revista de Educação PUC-Campinas at the address below

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*

Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil.

Fone: +55-19-3343-7401

E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br



Prezado amigo,

É como satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a **Revista de Educação PUC-Campinas**, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada na base de dados internacional: Latindex.

Lista Qualis: B3

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares. Preencha o canhoto abaixo.

Um abraço,

Comissão Editorial

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

Número 28 e 29 - (2010)

⇒ **Pessoas Físicas** R\$ 30,00

⇒ **Institucional** R\$ 50,00

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ Telefone: _____

Anexo cheque número: _____ Banco: _____ Valor: _____

Cheque nominal à SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO.

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

FORMAS DE PAGAMENTO

À VISTA

Cheque ou depósito bancário: depósito bancário: Banco Itaú ag. 0009 cc 49371-9

Código de Identificação do assinante: **Institucional** CNPJ **Pessoas Físicas** CPE

Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88

Enviar esta ficha juntamente com seu pagamento para:

PUC-Campinas CAMPUS I/REVISTA DE EDUCAÇÃO PUC-Campinas FAX: (19) 3343-7411

✂

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GRÃO-CHANCELER

Dom Bruno Gamberini

REITORA

Profa. Dra. Angela de Mendonça Engelbrecht

VICE-REITOR

Prof. Dr. Eduard Prancic

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Germano Rigacci Júnior

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Vera Engler Cury

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Profa. Dra. Vera Engler Cury

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Dr. Ricardo Pannain

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Diretor

Profa. Dra. Luzia Siqueira Vasconcelos

Diretor Adjunto

Prof. Luís Arlindo Feriani Filho

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Samuel Mendonça

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Profa. Geisa do Socorro Cavalcante Vaz Mendes

Artigos

Desafios na formação docente: a articulação entre ensino e pesquisa
Ivanilda Higa, Odisséa Boaventura de Oliveira

Intervenção pedagógica: a contribuição dos estudos de gênero à formação docente
Fabiane Freire França, Geiva Carolina Calsa

Modelo cultural de formação docente: a *Revista de Educação* (1921-1923)
Leila Maria Inoue

Constructing sovereign selves in special education
Michael Surbaugh

Educação física escolar: reflexões e perspectivas em relação
inclusão do aluno com deficiência física
**Juliana Buosi de Almeida,
Márcia da Silva Cristina Rodrigues Coffani**

O construtivismo no programa de formação de
professores alfabetizadores: significados,
estratégias pedagógicas e objetivos
político-econômicos
Géssica Priscila Ramos



PUC
CAMPINAS
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Professoras em formação:
dimensões de estágio supervisionado
**Maria Marcia Sigrist Malavasi,
Luana Costa Almeida, Laura Noemi Chaluh**

Interdisciplinaridade e formação na
contemporaneidade: rupturas e possibilidades
Valderice Cecília Limberger Rippel

Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal
e profissional de professores
**Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha,
Guilherme do Val Toledo Prado**

La posición social de los docentes: una aproximación a partir del
estudio de los docentes de la ciudad de Buenos Aires
Ricardo Martín Donaíre