e-ISBN: 978-65-87719-13-9

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS

Maria de Fatima Barbosa Abdalla
(Organizadora)

Editora Universitária
Leopoldianum
Universidade Católica de Santos

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Chanceler	Dom Tarcísio Scaramussa, SDB
Reitor	Prof. Me. Marcos Medina Leite
Pró-Reitora Administrativa	Profª. Dra. Mariângela Mendes Lomba Pinho
Pró-Reitora de Graduação	Profª. Dra. Rosângela Ballego Campanhã
Pró-Reitor de Pastoral	Prof. Me. Pe. Cláudio Scherer da Silva

Editora Universitária
Leopoldianum

Coordenador
Prof. Me. Marcelo Luciano Martins Di Renzo

Conselho Editorial (2020)
Prof. Me. Marcelo Luciano Martins Di Renzo (Presidente)
Prof. Dr. Fernando Rei
Prof. Dr. Gilberto Passos de Freitas
Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira
Prof. Dr. Luiz Carlos Moreira
Profª Dra Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Prof. Dr. Paulo Ângelo Lorandi
Prof. Dr. Sergio Baxter Andreoli

Editora Universitária Leopoldianum
Av. Conselheiro Nébias, 300 – Vila Mathias
11015-002 – Santos - SP - Tel.: (13) 3205.5555
www.unisantos.br/edul

Atendimento
leopoldianum@unisantos.br

Maria de Fátima Barbosa Abdalla
(Organizadora)

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS

Editora Universitária Leopoldianum

Santos
2020

Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

Maria Rita C. Rebello Nastasi – CRB-8/2240

Pesquisas em educação = [e-book]: políticas, representações e práticas / Maria de Fátima Barbosa Abdalla (Organizadora). -- Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2020.
460 p.

Edição multilíngue
e-ISBN: 978-65-87719-13-9

1. Educação - Aspectos políticos. 2. Livros eletrônicos. I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa - 1953-. II. Título. III. Título: políticas, representações e práticas

CDU: e-book

Revisão
Maria de Fátima Barbosa Abdalla e EDUL

Planejamento Gráfico / Diagramação / Capa
Elcio Prado

Sobre o ebook
Formato: 160 x 230 mm • **Mancha:** 130 x 200 mm
Tipologia: Minion Pro

Este ebook foi produzido em outubro de 2020.

Colabore com a produção científica e cultural.
Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem a autorização do editor.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....09
Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede

APRESENTAÇÃO.....13
Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Parte I
POLÍTICAS EDUCACIONAIS

DAS PROPOSIÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS AOS DESAFIOS DA DIVERSIDADE CULTURAL: O QUE SE ESPERA DA PROFISSÃO DOCENTE?.....27
Maria de Fátima Barbosa Abdalla

O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS NA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA.....59
Ivanise Monfredini

RUMOS DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....87
Rejane Maria Emilio

LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE AL COVID-19….....109
Agustín Villarreal

Parte II
PESQUISAS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PRÁTICAS DOCENTES, IDENTIDADE PROFISSIONAL E PERCURSOS METODOLÓGICOS

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA: REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA.....135
Marli dos Reis dos Santos

O PERFIL PROFISSIONAL DOS SUPERVISORES DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA.....151
Enéas Machado

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS/PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O TRABALHO COM PROJETOS EM SALAS DE AULA.....165
Sandra Regina Trindade de Freitas Silva

ESTADO LAICO: SENSO COMUM OU UM CONCEITO A SER REVISADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....185
Terezinha de Souza Pacheco

CRIANDO E RECRIANDO NA EDUCAÇÃO MUSICAL: ALGUMAS CONCEPÇÕES EM DISCUSSÃO A PARTIR DO PIBID.....201
Antonio Eduardo Santos

A RESIDÊNCIA ARTÍSTICA NO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES.....215
Renata Salgado e *Maria de Fátima Barbosa Abdalla*

SALAS DE LEITURA: POSSIBILIDADES DE UMA "EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA" PARA ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO?.....237
Lays Antonnyêta Luna Santos

ESTADO DA QUESTÃO (EQ): DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS À ANÁLISE DOS RESULTADOS.....251
Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro

ESPAÇOS FORMATIVOS PARA A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL:A ABORDAGEM DAS NARRATIVAS.....269
Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Parte III

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INTERCULTURALIDADE E PARA A INCLUSÃO SOCIAL

FORMACIÓN DOCENTE, INTERCULTURALIDAD Y RELACIONES ÉTNICO/RACIALES: EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD CUBANA.....289
Maikel Pons Giralt e María Victoria González Peña

¿QUÉ PORCENTAJE SIGNIFICA INCLUSIÓN? CONTROVERSIAS EN LA CREACIÓN DE ACCIONES AFIRMATIVAS PARA POBLACIÓN AFRO-COLOMBIANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR….....307
Margarita María Rodríguez Morales

O DOCENTE DE ESCOLAS DE QUILOMBO: IDENTIDADE PROFISSIONAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....323
Mary Francisca do Careno

AFROSAN: EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO.....341
Thiago dos Santos

TECENDO O CONHECIMENTO: ENGERANDO-SE EM PURUWEI.....347
Marta Castro dos Santos

MULTICULTURALISMO E A ESCOLA: A DIFICULDADE DE CONVIVER COM O OUTRO.....369
Adriana Mallmann Vilalva

A REDESCOBERTA CONTINUADA DE IDENTIDADE, O ACOLHIMENTO DOS REFUGIADOS E A EDUCAÇÃO.....383
Chiou Ruey Ling

INCLUSÃO EFETIVA DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA.....397
Adriano Ialongo Rodrigues

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS DO PROGRAMA MULHERES DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO.....417
Solange Maria da Silva

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....437
Silvania Gil

SOBRE OS AUTORES.....453

PREFÁCIO

Inicialmente, não poderia deixar de apontar a importância desta publicação para as pesquisas educacionais, bem como para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão social e formação de professores no Brasil e em alguns países da América Latina.

Em tempos de obscurantismo, de negação da ciência e da tentativa de apagar lutas históricas, comprometidas com a inclusão dos diferentes sujeitos sociais e com os valores democráticos, a obra PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS, organizada pela Profa. Dra. Maria de Fátima B. Abdalla, representa um bálsamo e, ao mesmo tempo, simboliza a resistência qualificada para o enfrentamento desse status quo, com vistas a explicitar a garantia do direito à educação com qualidade social.

Destaque merece ser dado às contribuições dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas", da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), ao qual se juntam pesquisadores de outras universidades brasileiras e de três universidades da América Latina: Argentina, Colômbia e Cuba. Há, neste sentido, uma consolidação de avanços conceituais em temáticas relacionadas à formação e profissionalização docente, as quais são abordadas na interface com o multiculturalismo e a identidade profissional. Esses avanços conceituais acenam, estruturalmente, para o desenvolvimento de estudos sobre as políticas públicas educacionais, a partir de uma visão de sociedade pautada por referenciais includentes e emancipatórios.

A formação docente tem sido objeto de disputas no campo das ideias pedagógicas ao longo das últimas décadas, tanto no âmbito da formação inicial quanto ao longo do desenvolvimento profissional. As políticas implementadas, principalmente a partir dos anos 2000, nessa área, acompanharam a agenda internacional, que prioriza saberes da ação e da prática profissional, em detrimento de construções teóricas de fundamentação da prática.

São produções em forma de artigos, que envolvem práticas e metodologias no ambiente escolar com destaque nos diferentes sujeitos sociais – negros, índios, refugiados, mulheres - e nos problemas referentes às políticas afirmativas no ensino superior, à presença do supervisor na carreira docente como agente de transformação, entre outros temas, que revelam o cuidado com a organização do livro, o olhar ampliado da realidade, com uma visão histórico-social e uma conduta epistemológica integradora, que concebe a escola como campo de lutas, reconhecendo as dificuldades para os processos de inserção social.

Diante desse cenário, os trabalhos publicados tornam-se imprescindíveis

para a práxis social, pois permitem uma leitura de conjuntura, no movimento histórico dos problemas enfrentados no campo educacional, no cotidiano de docentes, sob pressupostos teórico, crítico e político, em contraposição aos princípios pragmáticos neoliberais, que reduzem e, até mesmo, esvaziam a profissionalidade docente de sua dimensão orgânica - relação entre teoria e prática - e, ainda mais, reduzem as políticas públicas a programas meritocráticos referenciados ao alcance de metas simplesmente quantificáveis, esvaziadas de análises qualitativas e do contexto social dos sujeitos.

Compreender, refletir e analisar o impacto dos programas implementados pelas políticas públicas que atingem os professores, vislumbrando, no multiculturalismo, possibilidades teóricas, práticas e políticas para novas políticas, que contemplem ações efetivas para o atendimento à diversidade e para uma educação inclusiva, que, de fato, se imponham como condição sine qua non.

E mais, depreende-se, ao longo da leitura, a necessidade de se ressignificar a profissão docente. Profissão esta, que vem enfrentando as políticas curriculares, que reestruturam os currículos, desde os anos finais de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que expressa a lógica fragmentada e utilitarista de habilidades e competências com foco no mercado de trabalho, vinculada aos sistemas de avaliações em larga escala. Lógica esta, que relega, por um lado, a formação integral, demanda latente de uma sociedade que, em pleno século XXI, ainda busca meios para garantir a permanência dos alunos nas escolas e superar as desigualdades sociais, também refletidas nos ambientes escolares. E, por outro lado, inseridos, nesta mesma lógica de políticas, encontram-se os professores, submetidos ao produtivismo instrucional e às precarizações constantes nas condições de trabalho que afetam diretamente sua identidade.

Outra característica desta publicação diz respeito à atualidade das temáticas, contemplando, inclusive, estudos sobre a situação de atendimento aos alunos em tempos da COVID-19 e isolamento social, demandando novas estratégias dos professores para a continuidade pedagógica a esse atendimento, mesmo daqueles à margem das tecnologias.

Ao longo da leitura, a centralidade da diversidade, na perspectiva inclusiva, não só como dimensão de categoria de investigação e análise, mas, sobretudo, como dimensão política, que perpassa a construção dos artigos, fica evidente.

As políticas públicas são elaboradas em espaços de embates teóricos, de narrativas, das ideias, da concepção de público e privado, das disputas pelo financiamento e consolidação de uma agenda. O compromisso pela garantia do direito à educação impõe que, a cada dia, mais pesquisadores situem seus trabalhos no campo de debates das políticas sob pressupostos críticos.

Compreender esse campo de disputas é essencial para o pensar radical e metódico, percebendo, no ressignificar da profissão docente nos tempos atuais, que é possível compreender "o multiculturalismo como um campo teórico, prático e político" (ABDALLA, 2019), ao buscar alternativas includentes para lidar com a diversidade, tendo, como cenário principal, a educação brasileira.

No atual momento de pandemia da COVID-19, somos ainda mais provocados com relação aos desafios na superação das desigualdades, para a concretização de políticas públicas educacionais realmente voltadas para a inclusão social, considerando todo o contexto de diversidade, do multiculturalismo, que constituí as sociedades e perpassa a docência. Com o desvelar da realidade concreta, a presente publicação lança luzes para outras elaborações de políticas públicas, pautadas em dados e avaliações científicas, reafirmando a riqueza de possibilidades advindas das investigações, para se repensar os espaços formativos e a própria formação docente.

Os artigos, que integram esta obra, abrem inúmeras outras possibilidades de desdobramentos de pesquisas, interessando, assim, não somente aos alunos do ensino superior, como também aos professores da educação básica e do ensino superior, aos supervisores e gestores dos sistemas de ensino, aos educadores em geral. Sobretudo, aos pesquisadores de políticas públicas inclusivas e formação docente, que vislumbram no multiculturalismo um campo de possibilidades.

Com essa leitura, revigoraremos nossa capacidade de análise crítica e transformadora da realidade!

Rosângela A. Ferini Vargas Chede
Membro NETSS/Diretora Apase
Julho/2020

APRESENTAÇÃO

> Ainda que tirados de imediato, um após outro, os retratos serão entre si muito diferentes. Se nunca atentou a isso, é porque vivemos de modo incorrigível, distraídos das coisas importantes.
>
> *Guimarães Rosa*[1] (1964, p. 71)

Parto do pensamento de Guimarães Rosa (1964), na epígrafe acima, para esboçar um retrato (não o único) do que foi a experiência de produzir este livro, escrito, desde 2019, a várias mãos. As ideias, aqui divulgadas, são produtos dos diferentes diálogos, que tivemos, primeiro, no interior do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas", que coordeno; depois, nas trocas com os outros Grupos internos ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e/ou outros grupos externos.

A intenção deste livro foi sendo negociada coletivamente, partindo da necessidade de se registrar o movimento das pesquisas em educação, tomando como eixos: as *políticas educacionais*, as *representações sociais* e as *práticas pedagógicas* e/ou *docentes*. E, nesta direção, assumimos como *objetivos*:

- Realizar pesquisas e reflexões sobre as *políticas educacionais*[2], da educação básica ao ensino superior, voltadas para a formação de professores e de outros atores/agentes educacionais e, também, para a diversidade cultural e/ou inclusão social;
- Analisar as *representações sociais/profissionais* construídas pelos professores e outros atores/agentes educacionais sobre suas práticas e os elementos, que a constituem, apontando suas prováveis ancoragens e processos que dão sentido à construção da profissão e da identidade profissional;
- Aprofundar estudos e pesquisas sobre questões referentes às práticas pedagógicas e/ou docentes, tais como: De que forma as políticas educacionais – nacionais, locais e/ou internacionais – incidem nas *práticas pedagógicas e/ou docentes*, quer favorecendo e auxiliando as ações dos gestores e/ou dos professores, ou proporcionando entraves e dificuldades

[1] GUIMARÃES ROSA. J. *Primeiras estórias*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

[2] No princípio, as inquietações de pesquisa se voltavam para os anos finais do ensino fundamental, devido ao Projeto de Pesquisa/CNPq, cadastrado no Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas (IPECI), UNISANTOS, e intitulado "O professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações" (2016-2020). Entretanto, a pesquisa foi se ampliando para o ensino superior, e, também, para questões que compreendiam a diversidade cultural e a inclusão social.

em seu exercício profissional? De que modo o reconhecimento e valorização do trabalho do profissional de educação incidem na investigação acerca dos tipos de conhecimento e de saberes práticos, que constituem e informam seu exercício profissional em meio a circunstâncias concretas de seu exercício profissional? O que caracteriza e distingue a ação do professor e/ou do gestor/supervisor? E o que significa ser um profissional da educação em um cenário de desafios frente à diversidade cultural e às possibilidades de inclusão social?

Tomando essas questões, pretendemos identificar e analisar os aspectos sociopolíticos e culturais mais amplos, bem como os determinantes macroestruturais das políticas educativas e microestruturais das práticas pedagógicas/docentes desenvolvidas na Universidade e/ou na Escola, para contribuir com as reflexões no âmbito das pesquisas em Educação. Especialmente, nestes tempos tão difíceis e de sofrimento social, em que estamos todos mergulhados, como diria Bourdieu[3] (1998, p. 9), "[...] nas contradições do mundo social, vividas sob a forma de dramas pessoais".

Esse *sofrimento social* vem à tona por conta do ataque frequente à democracia, à criminalização dos movimentos sociais e à consequente intimidação do protesto social, acompanhado de uma ideologia neoliberal que vai esvaziando o Estado de direito e a soberania popular. Além disso, estamos vivenciando um cenário econômico de grande instabilidade, que coloca em crise o processo de geração de renda e de emprego, provocando uma crescente instabilidade política e de saúde, como estamos vendo com o número de mortes e infectados pela COVID-19 em todo país[4]. Esta instabilidade também se agrava no campo educacional, não só pela troca de ministros (já estamos no quarto); mas, sobretudo, pelo abandono das práticas democráticas por práticas conservadoras, militarizadas e privatizadas, tradicionalmente excludentes. Ainda mais, neste tempo de pandemia.

Diante de tudo isso e da corrupção que degrada, ainda mais, o Estado brasileiro, que seria o responsável pelo interesse público, é urgente, como nos ensina Bourdieu (1998, p. 19), "[...] criar as condições para um trabalho coletivo de reconstrução de um universo de ideias realistas, capazes de mobilizar as vontades, sem mistificar as consciências". E é, com este pensamento, que acredito no valor da Educação, de nossa profissão e da pesquisa que realizamos.

Neste jogo de pensar o movimento de nosso Grupo de Pesquisa,

[3] BOURDIEU, P. *Contrafogos*: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

[4] Conforme El País, até 06 de outubro de 2020, o Brasil, um dos países mais atingidos pela pandemia, no mundo, ultrapassou a marca de 146 mil óbitos e chega a quase cinco milhões de infectados Disponível em:. https://brasil.elpais.com/brasil/2020-10-06/ao-vivo-ultimas-noticias-sobre-o-coronavirus-e-a-crise-politica-no-brasil.html.

consideramos, também, um outro pensamento de Bourdieu[5] (1994, p. 7), quando enfatiza que "a crítica epistemológica não se dá sem uma crítica social". Foi, então, com este pensamento, que buscamos explorar as possibilidades de nos fortalecer com as teorias bourdieusiana, moscoviciana e freireana, consideradas em alguns textos deste livro. Passamos, assim, a nos integrar ao Grupo do Rio, cujos estudos e pesquisas contribuem no que diz respeito às aproximações entre Bourdieu e Moscovici; e, também, ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação/CIERS-ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC, Cátedra "Profissionalização Docente".

Por outro lado, na perspectiva de estudarmos as políticas educacionais, e, em especial, as políticas de formação de professores, assim como de ampliar os nossos olhares para a pesquisa em educação, procuramos, também, participar dos eventos e das ações promovidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e pela Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em especial, no GT 04, de Didática.

Para narrar um pouco da história dos textos, que aqui estão presentes, e divulgar as experiências de nosso Grupo, destacamos que, por conta da investigação sobre os anos finais do Ensino Fundamental, alargamos nossas relações com o Grupo de Pesquisa/CNPq "Políticas públicas em Educação: trabalho e formação", coordenado pela Profa. Ivanise Monfredini, cujos resultados de pesquisa constam deste livro. Também, aqui está registrado um recorte da pesquisa de pós-doutorado do Prof. Dr. Antonio Eduardo Santos, coordenador da Cátedra Gilberto Mendes e do Grupo de Pesquisa/CNPq "Educação Musical: criação e recriação do gesto sonoro". Durante os seus estudos de pós-doutorado, tivemos oportunidade de contar com sua participação e com suas pertinentes e importantes contribuições em nosso Grupo de Pesquisa.

Além disso, com o desenvolvimento de pesquisas com os migrantes e refugiados, em escolas públicas de São Paulo, tivemos, também, a oportunidade de conhecer e participar da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, sob a coordenação da Profa. Dra. Denise Maryin Coviello, sediada na própria Universidade. De acordo com esta temática, constam deste livro três pesquisas em desenvolvimento. Ainda, faz parte deste livro uma outra pesquisa sobre as Escolas de Quilombo, coordenada pela Profa. Dra. Mary Francisca do Careno, vice-líder de nosso Grupo de Pesquisa, e, também, fundadora e Coordenadora Geral do NEIAB - Núcleo de Estudos Indígena e Afro-Brasileiros e do EDUCAFRO Cursinho Pré-vestibular Comunitário: *Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes*.

Por outro lado, há três pesquisas internacionais, de países como Argentina, Colômbia e Cuba, cujos textos integram este nosso livro. Contamos com a presença do Prof. Dr. Agustín Villarreal, da Universidade Nacional de Missões (UNaM)/Argentina, e que faz parte do Conselho Nacional de Investigações

[5] BOURDIEU, P. *Lições de Aula*. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

Científicas e Técnicas (CONICET); e, também, é membro do Grupo do Rio. E, ainda, convidamos três pesquisadores, membros da LASA – *Latin American Studies Association* -, e com os quais, tive o prazer de compartilhar pesquisas no último Congresso/Guadalaja/México (maio/2020), realizado virtualmente por conta da pandemia. Dentre eles: a Profa. Margarita María Rodríguez Morales, trabalhadora social e mestre em Estudos Sociais das Ciências pela Universidade Nacional de Colômbia; a Profa. Dra. María Victoria González Peña, Professora Titular da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Camagüey e membro da Rede Territorial de Educadores Populares em Camagüey/Cuba; e o Prof. Maikel Pons Giralt, também da mesma Universidade, e membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), do Grupo de Trabalho Política e Direito à Educação (CLACSO), do Grupo de Estudos Africanos e Pós-Coloniais de Fafich/UFMG e da Associação de Estudos Americanos do Principado de Asturias (AEAPA). Todos apresentam contribuições valiosas, pois constroem novas referências e nos propõem um debate profícuo sobre temáticas que nos são de grande valor.

Buscamos, assim, explorar as possibilidades dessas *aproximações*, que contribuíram para concretizar esta obra como produto de relações afetivas, de cooperação e de solidariedade. E estabelecemos, nesta direção, vínculos, que geram um campo de significados e de espaço social de pertencimento ao campo da Educação.

A partir dessas premissas, os textos apontam matrizes teóricas e metodológicas, que nos parecem inovadoras, na perspectiva de um enfrentamento conjunto dos problemas nacionais e internacionais sobre políticas, representações e práticas: eixos que norteiam, como já mencionado, cada uma das partes deste livro.

A *primeira* Parte denomina-se *Políticas Educacionais* e se compõe por quatro textos. Tem como objetivo central discutir questões a respeito de políticas educacionais e seus efeitos na educação básica e no ensino superior. O primeiro deles, de Maria de Fátima Barbosa Abdalla, apresenta como título "Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente?". Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior, que consiste em analisar a profissão docente no contexto da diversidade cultural e de inclusão social, colocando o foco nas políticas educacionais, representações sociais e práticas docentes. A autora pretende, assim, ressignificar a profissão docente, para que seja possível compreender o multiculturalismo como um campo teórico, prático e político, que busca respostas para a diversidade e para a inclusão na educação brasileira.

O segundo texto "O ensino fundamental - anos finais na Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS)", de Ivanise Monfredini, apresenta, de forma crítica, características dessa etapa da educação, a partir das principais

tendências que têm marcado os anos finais do ensino fundamental, desde a década de 1970 até 2016. São apresentadas, também, informações sobre o total de matrículas e a sua distribuição entre as redes públicas e escolas privadas de nove cidades, que compõem a RMBS, nos anos de 2014 até 2018. Além dessa caracterização, o texto tece uma crítica à abordagem implícita desses indicadores, relacionada às políticas educacionais neoliberais, com o objetivo de indicar outro horizonte a partir do qual se possa pensar a qualidade dessa etapa da educação básica, que é essencial para a realização do direito à educação.

O terceiro artigo "Rumos das políticas de currículo para a educação básica", de Rejane Maria Emílio, é um recorte da tese de doutorado, que trata do processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC da educação básica. O texto aborda os seguintes aspectos: as concepções de currículo; as formas de organização curricular; a definição de áreas de estudo ou de disciplinas escolares (obrigatórias ou optativas); e a indicação de temáticas ou conteúdos presentes nos marcos regulatórios da educação nacional. Por meio de uma análise da legislação educacional, Emílio conclui que, nos dois documentos de orientação curricular, editados pelo MEC, tanto nos PCN quanto na BNCC, os conteúdos mantiveram a lógica de fragmentação, contrariando a perspectiva de educação integral proposta na última reforma. Além disso, a autora destaca que a política curricular não supera o caráter prescritivo nem o vínculo, ainda mais explícito, com o sistema de avaliações padronizadas em nível nacional.

O último texto desta Parte se intitula "Las políticas de evaluación para la educación superior frente al Covid-19", de Agustín Villarreal, e pretende analisar a sanção e implementação da política de avaliação e o credenciamento em institutos de formação de professores e universidades da Província de Missões da República Argentina. O autor evidencia que, sancionado pelo governo nacional o isolamento social, obrigatório e preventivo, a partir de 12 de março de 2020, contra a pandemia de Covid-19, foram apresentadas decisões sobre políticas educacionais, para tentar garantir o fortalecimento do vínculo e da continuidade pedagógica e de uma avaliação formativa. Pretende-se incluir os alunos em uma educação virtual, elaborar didáticas e abrir condições de aprendizagem; inclusive, para aqueles que não têm possibilidades de acesso às tecnologias. O texto discute, nesta perspectiva, o plano de ação ou programa de contingência, e destaca os desafios dos professores frente a diferentes estratégias educacionais e aos conceitos sobre o processo de avaliação.

A *segunda* Parte se intitula *Pesquisas sobre representações sociais, práticas docentes, identidade profissional e percursos metodológicos*, e se estrutura por nove textos que tratam de questões em torno das representações sobre a docência, identidade profissional, espaços sociais e formativos, abordando questões teóricas e metodológicas. O primeiro texto, denominado "Professores de Língua Portuguesa da Região Metropolitana da Baixada Santista: Re-

presentações da Docência", de Marli dos Reis dos Santos, recorte de sua tese de doutorado, objetiva analisar as representações sociais de 81 professores de Língua Portuguesa, da rede pública da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), sobre o que pensam a respeito do próprio exercício docente. Os resultados apresentam a ideia de uma docência, que postula a elevação do professor como pessoa útil, que ama o próximo; e de um ser que, por meio do afeto, constrói vidas melhores e estabelece a crença numa profissão "redentora dos indivíduos", que anuncia "verdades" aos indivíduos, e que, por essa razão, tem condições de transformá-los em cidadãos críticos.

O segundo artigo, "O perfil profissional dos supervisores de ensino da Região Metropolitana da Baixada Santista", de Enéas Machado, procura levantar uma retrospectiva histórica sobre a Supervisão de Ensino, considerada como uma ação estruturada na inspeção instrumentalizada por auditorias e por fazer cumprir prescrições legais. Segundo o autor, há, na supervisão, uma tensão entre a instrumentalização e a humanização, que impacta, tensiona e desencadeia processos que marcam a constituição identitária dos supervisores, bem como suas representações sociais e profissionais. Para Machado, a supervisão de ensino, ao enfrentar tensões entre a instrumentalização e a humanização, supera as contradições e assume relações mais horizontalizadas, em uma visão de conjunto: agregadora e includente. A supervisão de ensino contribui, assim, na conquista da produção de ensino de qualidade competente a favor do público.

O terceiro texto, "As Representações Sociais/Profissionais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o trabalho com projetos em salas de aula", de Sandra Regina Trindade de Freitas Silva, tem como objetivo central identificar as representações sociais/profissionais dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre o trabalho com Projetos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo instrumento foi o Questionário exploratório, com perguntas fechadas e de evocação livre de palavras, aplicado na plataforma *Google Form*, para 82 desses professores da RMBS, que trabalham com Projetos. Como resultados parciais, os dados evidenciam a importância de se refletir a respeito do *por que* e *como* esses profissionais desenvolvem seus projetos de trabalho, quais são suas dificuldades, na busca do entendimento das representações sociais/profissionais a respeito de suas práticas.

O quarto texto "Estado laico: senso comum ou um conceito a ser revisado na educação básica", de Terezinha de Souza Pacheco, dedica–se a identificar as representações dos professores de instituições - pública, privada e confessional - sobre as posições para a convivência laica no interior da escola. A análise se dá em duas direções: a *jurídica* e a *educativa*. Esta pesquisa apresenta pistas didáticas, que possibilitam aos docentes compreender a importância de preservar os valores laicos em contextos religiosos do convívio escolar.

No artigo, a seguir, "Criando e recriando na educação musical: algumas concepções em discussão a partir do PIBID", de Antonio Eduardo Santos, o objetivo é buscar uma reflexão sobre o sentido da contemporaneidade no subprojeto de Música dos bolsistas do PIBID da Universidade Católica de Santos. Analisa concepções da educação musical a partir do Movimento Música Nova no Brasil, e coloca o foco na experiência sonora, na criação individual e coletiva. Compreende-se que o PIBID tem sua relevância, pela oportunidade de vivenciar o cotidiano do processo de ensino e aprendizagem, e pela possibilidade de os bolsistas serem estimulados a aprender, criar e interagir com seus pares, trabalhando a diversidade dos processos de musicalização, interação entre as linguagens artísticas e releituras de manifestações culturais.

"A Residência Artística no processo de profissionalização do professor de Artes", de Renata Salgado e Maria de Fátima Barbosa Abdalla, tem como objetivo identificar as contribuições da Residência Artística (RA) para a formação e profissionalização de professores-artistas. Os resultados indicam a importância de se compreender o espaço social das RA, como espaços de formação e de transformação, na produção de novos *habitus*, especialmente, como um espaço de possibilidades e perspectivas para o professor-artista em seu processo de profissionalização.

O sétimo texto "Salas de Leitura: possibilidades de uma 'educação problematizadora' para escolas estaduais de São Paulo?", de Lays Antonnyêta Luna Santos, tem como objetivo apresentar uma política pública educacional, intitulada Programa "Salas de Leitura", que possibilita, aos alunos de escolas estaduais do Estado de São Paulo, ter acesso às salas de leituras nas instituições escolares. A autora discute questões sobre o currículo e escolarização, destacando o ensino tradicional e a educação problematizadora. Os resultados parciais trazem possibilidades para a atuação dos profissionais dos ambientes e salas de leitura, na intenção de promover experiências aos alunos a fim de que sejam protagonistas do conhecimento.

O oitavo texto, "Estado da Questão (EQ): dos procedimentos metodológicos à análise dos resultados", de Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro, trata do processo de pesquisa bibliográfica e de resultados da elaboração do "estado da questão". Buscam-se produções articuladas entre as representações sociais e as concepções freirianas. Os resultados apontam para a ausência de produções acadêmicas/científicas em programas de pós-graduação de Educação com articulações entre os teóricos investigados. Assim, o mapeamento permite a análise do estado da questão do objeto perquirido e, ainda, análise crítica quanto à posição epistemológica das representações sociais. Este estudo pode contribuir com outras investigações, que pretendem elaborar o "estado da questão" (EQ) como uma modalidade de pesquisa bibliográfica acerca de um objeto de estudo.

O último texto desta Parte, de Maria de Fátima Barbosa Abdalla, trata dos

"Espaços formativos para a aprendizagem profissional: a abordagem das narrativas", e tem como objetivo discutir novas formas de pensar a aprendizagem profissional por meio das narrativas como dispositivo de formação. Este texto fundamenta-se na perspectiva da pesquisa (auto) biográfica e em referenciais que discutem as representações, práticas e identidade profissionais para a compreensão das narrativas. A partir dos resultados da pesquisa, a autora define as narrativas como um primoroso dispositivo de formação, pois cultivam um espaço de memórias e de experiências, que revelam não só a complexidade da aprendizagem profissional, mas também as potencialidades de partilha e novas ressignificações para a profissão docente.

A terceira Parte, denominada "Experiências de formação e práticas pedagógicas para a interculturalidade e para a inclusão social" apresenta textos que tratam das experiências de formação no ensino superior e na educação básica (educação formal e informal), e que têm como meta discutir questões em torno da interculturalidade e da inclusão social. O primeiro texto "Formación docente, interculturalidad y relaciones étnico/raciales: experiencias en la Universidad Cubana", de Maikel Pons Giralt e María Victoria González Peña, tem como objetivo identificar experiências formativas, que atendem à interculturalidade e às relações étnico-raciais no âmbito universitário de Cuba, com foco na Universidade de Camagüey. O texto assume uma perspectiva pedagógica e epistemológica crítica e descolonizadora que problematiza a temática, partindo de uma ampla revisão de pesquisas nacionais e internacionais. Mostra as tensões, os desafios, o potencial e a necessidade existentes entre a teoria e a prática, apresentando fundamentos que possibilitam justificar o desenvolvimento de uma série de ações formativas com professores dessa Universidade, seguindo os pressupostos de uma pesquisa-participativa. Levanta questões sobre como o intercâmbio formativo intersectorial e interdisciplinar podem converter-se em uma ferramenta efetiva, que contribua com uma teoria social crítica, ativa e transformadora em busca de soluções contra a exclusão, a desigualdade e as manifestações de racismo. A partir dos resultados de pesquisa, os autores concluem que as políticas educativas descritas para abordar a interculturalidade e o racismo continuam sendo insuficientes, e alertam que é necessário continuar com uma formação docente, que promova perspectivas de interculturalidade e de uma educação para as relações étnico-raciais.

"Qué porcentaje significa inclusión? Controversias en la creación de acciones afirmativas para población Afrocolombiana en la educación superior", de Margarita María Rodríguez Morales, trata do Programa de Ação Afirmativa para a população afrodescendente, criado em 2009, na Universidade Nacional de Colômbia. O objetivo do Programa é o de promover o ingresso para a educação superior deste grupo étnico-racial. Apesar de representar um avanço em termos de inclusão diferencial, a autora destaca que a medida abre controvér-

sias, qualificando-as como insuficientes e inadequadas para obter a equidade no acesso à educação superior. Este artigo analisa as discussões ao redor do estabelecimento da cota de 2% do total de admitidos para estudos de graduação na Universidade, explicitando que foram usadas ferramentas qualitativas, como as narrativas dos atores-chave (acadêmicos, líderes sociais e funcionários). Como resultados da pesquisa, o texto anuncia que, nestes cenários tecnocráticos da política educativa, tensionam-se valores, que fundamentam o sistema educativo, como o mérito e a qualidade *versus* aqueles que promovem a inclusão. O que significa, para a autora, que, por detrás destes contextos aparentemente técnicos, subjazem discussões éticas e políticas, que evidenciam as persistentes complexidades nos cenários em que se materializa a criação de um Estado-nação multicultural.

O terceiro texto "O docente de escolas de Quilombo: identidade profissional e representações sociais", de Mary Francisca do Careno, trata das representações sociais de professores de escolas quilombolas do Vale do Ribeira/ SP e de aspectos de sua identidade profissional. Além de considerar questões sócio-históricas da região, busca conhecer a formação desses docentes e como cumprem a Resolução CNE/CEB nº 08/ 2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. A pesquisa qualitativa teve os dados coletados por meio de aplicação de questionário, de entrevistas de aprofundamentos, assim como de observações do ambiente escolar. Os resultados revelam que a identidade profissional se encontra atravessada por representações sociais cujos sentidos vão se delineando nas imbricações, contradições e conflitos, que surgem entre as verdades, as exigências e as questões, mesmo incipientes e desarticuladas, que a vivência diária da escola e da comunidade impõem.

"Afrosan: Educação para Inclusão", de Thiago dos Santos, narra experiências de educação propostas por entidades do movimento negro, a partir do trabalho desenvolvido pela Associação dos Afrodescendentes da Baixada Santista (Afrosan), que existe há 18 anos. O texto tem como objetivo mostrar a força de uma iniciativa de educação, pensada e protagonizada por atores negros e militantes a respeito da questão étnico-racial. Entendendo o racismo como um fator político-social, o texto busca ressignificar o papel da diferença, problematizar a raça, pensar práticas transformadoras da realidade, e contribuir para uma sociedade que respeite a diversidade; porém, sem mitigar as diferenças constituintes.

O quinto texto "Tecendo o conhecimento: engerando-se em puruwei", de Marta Castro dos Santos, traz uma abordagem sobre a educação indígena e a Educação Escolar Indígena da etnia Sateré-Mawé, que habita o município de Maués interior do Estado do Amazonas. O estudo se utiliza de uma pesquisa de campo, de caráter etnográfico, e à luz de diferentes autores, a autora analisa as narrativas, as práticas sociais e pedagógicas no processo educativo da socie-

dade indígena Sateré-Mawé, na Escola Indígena Wahuiru Pakup-Novo Sol da aldeia/comunidade Monte Salém, assim como a trajetória do professor da referida escola. Nesta perspectiva os resultados indicam as dificuldades enfrentadas pelo professor para o acesso à educação escolar, e de seus alunos ao assimilar os conteúdos das disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No sexto artigo, "Multiculturalismo e a Escola: a dificuldade de conviver com o outro", Adriana Mallmann Vilalva pretende discutir e compreender as diferenças culturais, com enfoque no multiculturalismo, refletindo um pouco sobre direitos e garantias e, ainda, sobre o espaço social escolar. Para isso, o texto traz um panorama sobre políticas públicas assecuratórias de igualdade e inserção escolar, alguns conceitos sobre multiculturalismo e reflexões sobre a escola, como campo de lutas, dificuldades e inserção social. Percebe-se, no presente estudo, o idealismo de se construir uma escola que promova a formação integral do ser, e que contribua com sua autonomia, vencendo a dificuldade de conviver com o outro, transpondo, assim, as chamadas "mundializações".

O sétimo texto, "A redescoberta continuada de identidade, o acolhimento dos refugiados e a educação", de Chiou Ruey Ling, pretende relatar uma experiência sobre o acolhimento dos refugiados venezuelanos no momento de entrada no território brasileiro, no Município de Pacaraima, em Roraima. A autora parte do pressuposto de que é preciso analisar as representações sociais dos refugiados venezuelanos sobre o acolhimento e como entendem o próprio processo existencial identitário. Nesta direção, utiliza-se de uma abordagem metodológica com alguns aspectos da etnografia, a fim de ressignificar o olhar de observação para as situações vivenciadas por estes refugiados. Como resultados iniciais, reconhece-se a importância de um trabalho coletivo e colaborativo, que busque integrar e incluir os refugiados em sua diversidade cultural, procurando valorizar suas trajetórias de vida e trocas de experiência.

O oitavo artigo "Inclusão efetiva das pessoas em situação de rua na educação pública brasileira", de Adriano Ialongo Rodrigues, apresenta como problema central a pessoa marginalizada perante a sociedade, excluída de todos os contextos, inclusive da educação básica. Vista pelo estereótipo do morador de rua, pedinte ou mendigo, o texto problematiza a presença das pessoas em situação de rua nos grandes centros urbanos. Como um dos resultados principais, o autor destaca a necessidade de se diagnosticar os problemas de real acesso desses sujeitos às condições de direito e, também, de educação, para então se efetivar proposições de inclusão participativa.

O nono texto "Representações Sociais: uma análise dos projetos do Programa Mulheres do Instituto Federal de São Paulo", de Solange Maria da Silva, aborda as representações sociais dos professores sobre suas práticas docentes, ao atuarem no Programa Mulheres do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Tal Programa objetiva a qualificação profissional, o resgate da autoestima e a

inclusão socioprodutiva de mulheres, submetidas a algum processo de exclusão social. A pesquisa quanti-qualitativa foi norteada pelas teorias moscoviciana e bourdieusiana, a fim de compreender as representações sociais de 18 docentes nas práticas propostas nos projetos submetidos no Programa Mulheres do IFSP. Os dados foram categorizados e processados, utilizando-se o *software* IRaMuTeQ, que gerou quatro classes de análise: 1) Moções coletivas (28,72%); 2) Organização e planejamento (28,72%); 3) Práticas específicas (17,2%); 4) Luta e ação (25,53%). Como resultados parciais, destacam-se que as representações sociais docentes se alicerçam na formação continuada, nas experiências ao reproduzir os projetos e na diversidade de temas; e demonstram a importância do Programa Mulheres do IFSP na contribuição para a emancipação das mulheres em situação de vulnerabilidade

E o último texto, "Representações Sociais e práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão", de Silvania Gil, propõe reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula para estudantes com deficiência matriculados nas salas comuns. A pesquisa, realizada em uma escola da rede pública regular de ensino da Baixada Santista, apresenta quatro aspectos, que definem algumas das representações sociais dos professores sobre suas práticas pedagógicas. São eles: organização das práticas, intencionalidade da aprendizagem, domínio das práticas e prática como ensino *versus* a prática da pedagogia da inclusão. O texto evidencia como resultados que as representações sociais podem ser modificadas, pois são produzidas em bases cognitiva, afetiva e social. E indica como aposta que o professor saiba enfrentar as diferenças, que existem nas classes comuns, de modo a que se fortaleça uma educação que seja justa, solidária e de qualidade referenciada socialmente.

Enfim, resta-nos agradecer à *Profa. Dra. Rosângela A. Ferini Vargas Chede*, que nos brindou com o seu precioso Prefácio, e, também, a cada um dos *Autores* e a seus Grupos de Pesquisa, aqui presentes, por nos fazerem refletir sobre a pesquisa como possibilidade de crítica social e prática política.

Esperamos, assim, com este livro, suscitar interesses variados e divergentes, desentranhar formas de resistência e buscar a coragem de assumir riscos e não perder a esperança de uma educação comprometida em conhecer e (re) construir um mundo melhor, apesar de tudo. Mundo que seja plural, inclusivo e instigante para, como nos ensina Guimarães Rosa (1964, p. 71), não ficarmos "distraídos das coisas importantes". Uma boa leitura a todos!

Santos, julho de 2020.

Maria de Fátima B. Abdalla

Parte I

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

DAS PROPOSIÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS AOS DESAFIOS DA DIVERSIDADE CULTURAL: O QUE SE ESPERA DA PROFISSÃO DOCENTE?

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

INTRODUÇÃO

> Esse *trabalho de desvendamento*, de desencantamento, de desmistificação não tem nada de desencantador: de fato, ele só pode se realizar em nome dos próprios valores que estão na base da eficácia crítica do desvendamento de uma realidade em contradição com as normas oficialmente professadas (...) (BOURDIEU, 1997a, p. 222)

> Trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma *vida social em via de se fazer*. (MOSCOVICI, 2001, p. 62)

Este texto, ao partir dessas duas epígrafes iniciais, tem como finalidade refletir sobre esse "trabalho de desvendamento" das proposições das políticas educacionais e dos desafios da profissão docente frente à diversidade cultural; assim como repensar as possibilidades de se compreender, também, uma "vida social" (e profissional) "em via de se fazer". Baseia-se em uma pesquisa mais ampla, que consiste em analisar a profissão docente no contexto da diversidade cultural e de inclusão social. Toma-se como pressuposto de que é preciso colocar o foco nas proposições e contradições das políticas educacionais, que visam às reformas e mudanças, e adensar o olhar para as representações sociais dos professores sobre suas próprias práticas, quando se pretende compreender a complexidade da profissão docente, especialmente, se está em um contexto de diversidade cultural.

Durante as últimas décadas, as alterações na sociedade do conhecimento e as reformas educativas colocam tensões e desafios para a universidade, para a escola, e, especialmente, para seus professores. O que significa que se faz necessário mudar e melhorar a formação e o desempenho do professor, e que isso deve ocorrer nos contextos de formação e de trabalho, como afirmam Hargreaves (1998), Benavente (1999), Canário (2003, 2005), Abdalla (2006, 2010, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b), Forte e Flores (2012), Gatti (2013) e outros.

Além disso, nesse cenário, destaca-se que a temática da *mudança* –

da escola, dos professores e das práticas escolares e das políticas educativas – é recorrente em diferentes autores (HARGREAVES, 1998; BENAVENTE, 1999; CAVACO, 1999; ESTEVE, 1999a; GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2000; FLORES, 2003; CAETANO, 2004; ABDALLA, 2006, 2016a, 2017a; 2017b; ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018; GATTI, BARRETO, ANDRÉ; ALMEIDA, 2019). Especialmente, quando enfatizam as incertezas, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade das tarefas desenvolvidas pela escola. Ou seja, aquelas associadas à educação, como prática social e de mudança, e à docência, caracterizando-a como "profissão em mudança que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e econômico" (FLORES, 2003, p. 128).

Em virtude disso, há inúmeros desafios a serem enfrentados pelo professor, tais como: o alargamento de suas responsabilidades, os diferenciados contextos multiculturais a que estão submetidos, as alterações ocorridas na estrutura familiar, a expansão de suas funções no âmbito da escola e da sala de aula, a influência das tecnologias de informação e comunicação, a burocratização e intensificação do trabalho docente. Aliado a tudo isso, existem, ainda, problemas como o mal-estar docente (ABDALLA, 2010), a avaliação dos resultados e a prestação de contas a que os professores estão submetidos (GATTI, 2013) O que torna a profissão docente extremamente complexa e cada vez mais precarizada, conforme apontam vários autores (HARGREAVES, 1998; ESTEVE, 1999a, 1999b; ESTRELA, 2001; ABDALLA, 2006, 2010; FORMOSINHO, 2009; entre outros).

A par disso tudo, a pluralidade de perfis do alunado tem trazido não só novas questões para o espaço escolar, como destacam Gonçalves e Silva (2001), mas problemas de toda a ordem, em especial, para o professor. Esse ambiente institucional é perpassado por questões culturais, políticas educacionais, informações midiáticas, processos relacionais e afetivos, pela vivência e convivência com situações, as mais variadas, pelas necessidades comunitárias e pessoais dos atores envolvidos.

Por outro lado, também, diversas pesquisas têm mostrado dificuldades e lacunas existentes nos cursos e currículos de formação de professores para realizar uma formação minimamente adequada ou consistente (MONFREDINI, 2013; GATTI *et al*., 2010; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011). E, ao analisar esses estudos, uma inferência se sustenta: esses currículos e suas formas de implementação carecem de uma perspectiva e de sinalizadores sobre os elementos constitutivos e fundantes da profissão docente, enquanto trabalho socialmente valorizado e exercido nas instituições escolares. Uma profissão que também esteja voltada para as questões que implicam a diversidade cultural e a inclusão social.

Nesta direção é preciso destacar que, nas últimas décadas, o

multiculturalismo ganha espaço nas políticas públicas, e as questões em torno da pluralidade/diversidade cultural vêm sendo assumidas em uma perspectiva de educação inclusiva e comprometidas com a justiça social. Diante disso, este texto, fundamentado em Bourdieu (1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1999, 2015) e Moscovici (1961, 1978, 2001, 2003, 2011, 2012), tem como *objetivos*: analisar as disposições legais, que delineiam as proposições das políticas educacionais voltadas para a diversidade cultural e a inclusão social; rever alguns aspectos da produção de conhecimento de entidades/associações científicas brasileiras sobre a formação e a profissionalização docente frente a estas questões; e acompanhar os desafios da prática docente de professores em contextos de situações vulneráveis, incluindo, aí, o acolhimento aos migrantes e refugiados.

Destaca-se, ainda, que a maioria dos estudos existentes sobre a migração tem se concentrado nas políticas econômicas, e, como indicam Bartlett, Rodriguez e Oliveira (2015, p. 1155), "[...] não se tem dado atenção suficiente às políticas sociais e especialmente às políticas educacionais para aqueles afetados pela migração", e continuam as autoras: "[...] geralmente o acesso à educação é limitado, e o apoio às crianças (i) migrantes, raro" (p. 1155). Não se trata aqui de analisar este processo de migração no campo educacional, mas, sobretudo, de repensar a profissão docente frente aos desafios diante deste contexto.

Tendo em vista essas considerações iniciais, este texto, primeiro, apresenta algumas questões sobre o percurso das políticas educativas voltadas para a diversidade cultural e inclusão social; depois, aborda alguns conceitos, no sentido de fundamentar o trabalho; a seguir, destaca os caminhos da pesquisa, explicitando os procedimentos metodológicos, as dimensões de análise e os resultados; e, por fim, tece mais algumas reflexões sobre o objeto de estudo.

Políticas educativas para a diversidade e para a inclusão: questões em debate

> Apreender ao mesmo tempo *o que é instituído* (grifos do autor), sem esquecer que se trata somente da resultante, num dado momento, da luta para fazer existir ou "inexistir" o que existe. (BOURDIEU, 1998b, p. 118)

Nos últimos anos, impulsiona-se um movimento de profundas mudanças e reformas políticas, sociais e econômicas que interferiram na educação, a fim de atender às novas demandas sociais e do mundo do trabalho. Fala-se, então, em uma educação de qualidade voltada para a democratização social, que atenda às diversidades da sociedade como um todo, oportunizando práticas societárias e de caráter inclusivo. E tudo isso nos faz lembrar das palavras de Bourdieu (1998b, p. 118), na epígrafe anterior, quando ele afirma que é preciso: "Apreender ao mesmo tempo o que é instituído", para "fazer existir ou

inexistir o que existe". O que nos leva a pensar que as "mudanças" vão e vêm, e continuamos lutando por melhores condições de trabalho, financiamento e a tão propalada e desejada "educação para todos".

O modo, então, como se têm conduzido as políticas educativas e de formação de professores, nas últimas décadas, faz parte também das utopias e do ideário dos educadores e das lutas por uma educação pública de mais qualidade social e, portanto, que seja mais inclusiva. Como afirma Freitas (2007, p. 1204), é preciso que se reflita sobre esta realidade de hoje, "[...] de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo". E, neste sentido, como a própria autora afirma, será necessário não criarmos "[...] ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação" (p. 1204).

Nesta direção, Almeida e Abdalla (2017) destacam que as políticas educacionais, em geral, incentivaram a democratização do acesso à educação, a expansão da educação superior, o processo de avaliação das instituições e das formas de aprendizagem, a articulação da universidade com a escola de educação básica, e, sobretudo, a formação de professores. Entretanto, o que percebemos, tal como nos ensina Bourdieu (1997a, p. 222), é que frente às "normas oficialmente professadas", existe uma realidade bem distinta; ou seja, "uma realidade em contradição". Na tentativa de desvendá-la, propomo-nos identificar alguns conceitos, que podem contribuir com as reflexões sobre a profissão docente neste contexto de diversidade cultural e inclusão (ou exclusão) social.

Com este propósito, realizamos, então, um levantamento dos conceitos de "multiculturalismo", "diversidade" e de "inclusão", nas disposições legais, que sustentam as políticas educacionais e de formação de professores; assim como nas posições de entidades científicas (Anfope e Anped), nas ações do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 1996, 2016), e das instituições religiosas, sobretudo, da Cáritas.

Em relação ao primeiro conceito, o de *multiculturalismo*, é possível afirmar que se trata de um conceito polissêmico, que se articula, conforme indicam Della Fonte e Loureiro (2011, p.179), "a posições políticas aparentemente distintas"; e "mais do que multiculturalismo, haveria multiculturalismos". Moreira (2001, p. 66) discute que o multiculturalismo "representa, em última análise, uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar". Candau (2008b, p. 50) revela que se trata "de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção". Diante deste ponto de vista, Moreira (2001) indica que o *multiculturalismo* compreende a diferença como construção social. E Carvalho e Silva (2015, p.145) enfatizam que "entre as demandas políticas do multiculturalismo, destacam-se a 'igualdade social', a 'justiça social' e o 'reconhecimento da diferença

cultural' (grifos dos autores)".

Concordando com os posicionamentos anteriores, consideramos importante, também, situar o segundo conceito, o de *diversidade*. Entendido, aqui, enquanto dimensão cultural, pois está associado, conforme Giroux (1999) e Hall (2003), aos novos movimentos sociais, especialmente, àqueles de cunho identitário, que se articulam em torno também de "políticas de diferença". Políticas estas que se referem aos grupos minoritários e/ou subalternos, como também acentua Moehlecke (2009). Segundo a autora, desde 1980, vão surgindo, no Brasil, movimentos negros e/ou ligados aos grupos feministas, e, mais tarde, também, movimentos indígenas e das pessoas com deficiência, que trazem à tona questões que vão dando um contorno de "políticas de diferença". Tais políticas, que tratam das "diferenças", ressaltam questões em torno da "igualdade", dos "direitos humanos", da "superação das desigualdades na democratização de oportunidades" e no "reconhecimento dos sujeitos anormais", como destacam, também, Lasta e Hillesheim (2014, p. 141). O que significa, segundo estas autoras, que as políticas "(...) não apenas descrevem quem é o sujeito a ser incluído, mas também marcam determinadas formas de ser que se referem a quem está incluído e quem é o excluído, assim como práticas de inclusão/exclusão".

Nesse sentido, então, abordamos o terceiro conceito, o da *inclusão*, sobretudo, ao tratarmos do campo educativo. Para Xavier e Canen (2008, p. 229), a educação tem que estar na perspectiva inclusiva, abrindo, portanto, possibilidades de: "[...] *acesso*, *ingresso*, *permanência*, *participação*, *representação* e *sucesso escolar*" (grifos das autoras). O que, para Xavier e Canen (2008, p. 229), está "muito além da caridade, da benevolência e do assistencialismo".

A partir desses conceitos, é que fizemos um breve mapeamento das políticas educativas e de formação de professores, sublinhando questões em torno da diversidade e da inclusão. Nesse cenário, como apontam Carvalho e Silva (2015, p. 153), é com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que se inicia "no Brasil um processo de reconhecimento dos direitos dos grupos étnico-culturais indígenas e afro-brasileiros". E, no campo da educação, é, sobretudo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a), em que "[...] a temática da diversidade cultural e da pluralidade étnica começa a ganhar destaque no âmbito da educação" (p. 153).

Em 1997, por exemplo, foram introduzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) para o ensino fundamental, que indicaram a "pluralidade cultural" como um dos temas transversais. A seguir, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), também destacou capítulos específicos para a educação especial e educação indígena, embora os programas e ações desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) tenham sido considerados como fragmentados. E, nesta direção, afirma Moehlecke (2009, p. 465), estes

programas e ações foram "(...) direcionados a públicos específicos, sem que tenha havido uma reorientação do conjunto das ações do Ministério da Educação".

Somente, em 2003, no governo Lula, foi sancionada a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003), que alterou a LDB, incluindo, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Além disso, implementou-se o Programa "Educação Inclusiva: Direto à Diversidade", que apoiou a transformação de sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Nesta direção, o MEC promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, cuja intenção é de disseminar a política de educação inclusiva.

Mais tarde, a publicação do MEC, pela Secretaria de Educação Especial, do documento "Educar pela Diversidade" (BRASIL, 2005), apresenta subsídios importantes para a formação de professores, para um ensino mais ativo, interativo e participativo. E, em 2008, a Lei n. 11.645/08 (BRASIL, 2008) inclui também a questão indígena nos currículos escolares.

Por outro lado, em 2009, o governo federal instituiu uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), que criou os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, constituindo um Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR). Um dos princípios dessa Política se refere à "formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais" (II princípio). Outros princípios se relacionam à: "equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais" (IX princípio); e à "compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais" (XII princípio) (BRASIL, 2009, p. 1-2). E em relação à diversidade e à inclusão social, o documento aponta como objetivos:

> [...] VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
>
> VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com

> vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
>
> [...] X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais. (BRASIL, 2009, p. 2)

Destacamos, também, neste cenário voltado para a formação de professores em um contexto de diversidade cultural e inclusão social, as discussões e produções da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (Anfope), que, desde 1990, vem definindo princípios gerais na direção de atender, também, os desafios postos para os profissionais de educação, quando se pretende construir uma sociedade mais justa e igualitária. E, nesta direção, propõe como princípios:

> 1. a formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;
>
> 2. a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural à construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária;
>
> [...]
>
> 9. a proposta da Base Comum Nacional como matriz de formação para a formação de todos os profissionais da educação. (BRZEZINSKI, 2011, p. 20-21).

E, também, assinalamos que a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) tem incentivado, por meio de seus Grupos de Trabalho, em especial, o GT 04 (Didática), o GT 08 (Formação de Professores), o GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) e o GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação), questões referentes à multiculturalidade, particularmente, aos indígenas; além de se referirem aos contextos multiculturais, mais amplos, e às identidades culturais, tratando da diversidade e da inclusão social conforme explicitam Canen e Xavier (2011).

Em 2015, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovadas pela Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015), conforme registrado, a seguir, também passaram a indicar alguns norteadores referentes à

educação para a diversidade e para a inclusão social:

> [...] 3) igualdade de condições para acesso e permanência na escola, incluindo vários princípios que reforçam a liberdade, o pluralismo de ideias, a valorização do profissional de educação, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros;
>
> [...] 8) a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerente são ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
>
> 9) o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação do trabalho;
>
> [...] 11) a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental [...]. (BRASIL, 2015, p. 21-22)

E, em 09 de maio de 2016, a atual Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto n° 8.752 (BRASIL, 2016), e que vem substituir a anterior, ao fixar seus princípios e objetivos e organizar seus programas e ações, em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, anuncia como princípios relacionados à diversidade cultural e à inclusão social:

> I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;
>
> II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais. (BRASIL, 2016, p. 1)

Durante este tempo, também, estava em debate a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), que foi instituída pela Res. CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), e a tentativa de revisão da Res. CNE/CP n. 02/2015 (BRASIL, 2015), que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019).

Essa política, introduzida pela BNCC, tem sido negada veemente pelas entidades científicas, já mencionadas, Anfope e ANPEd, assim como pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Neste sentido, destacamos alguns dos motivos indicados por tais entidades contra a BNCC e a BNCC da Formação de Professores: a) trata-se de uma nova base curricular que fragiliza o direito à educação, por se tratar de uma política neoliberal, que acena para a privatização da educação e atende aos interesses elitistas e de entidades políticas nacionais e internacionais de caráter conservador; b) vai na contramão da luta pelo respeito à diversidade e à pluralidade da população brasileira; e c) está desvinculada de nossa realidade, apresentando uma concepção esvaziada e reduzida de currículo com fins mercadológicos (ANFOPE, 2016; ANPEd; ABdC, 2018). O que explica as ambiguidades das políticas educativas atuais, que, de certa forma, deslegitimam conquistas anteriores que, embora algumas ainda fossem frágeis, sustentavam ações frente a este contexto de diversidade cultural e inclusão social, de modo bem significativo.

Podemos afirmar, então, que, nas últimas décadas, o *multiculturalismo* ganha espaço nas políticas públicas, e as questões em torno da pluralidade/diversidade cultural vêm sendo assumidas em uma perspectiva de *educação inclusiva* e comprometidas com a *justiça social*. E isso tem a ver, especialmente, quando se trata de oferecer condições de *integração social* e educação para os refugiados; ou seja, para aqueles "(...) considerados migrantes internacionais forçados, que cruzam as fronteiras nacionais de seus países de origem em busca de proteção" conforme assinala Moreira (2014).

Destacam-se, também, aqui, as políticas e as ações do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 1996, 2016), assim como outras instituições, sobretudo, os programas assistenciais da Cáritas Arquidiocesana de São Paulo, que faz parte da Igreja Católica, e do Centro de Acolhida para Refugiados (CAR), que têm oferecido, no Brasil, conforme sinaliza Perin (2014), condições de proteção, assistência e integração local para os refugiados e, em especial, para seus filhos no que diz respeito à educação brasileira. E existe, ainda, segundo a autora (2014, p. 324), "(...) o projeto com universidades públicas federais que reservam vagas em seus vestibulares para refugiados já reconhecidos". Também, neste caso, mencionamos que a Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), também, reserva vagas para os refugiados em diferentes cursos. E que há, ainda, um convênio firmado entre a Cátedra Sérgio Vieira de Melo e o ACNUR, em 2007, e desde 2016, a mesma está vinculada

ao Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas (IPECI) da UNISANTOS.

Um outro lado da questão é que há, no Brasil, grupos de nacionalidades distintas e em situação de refugiados, como registram Deusdará, Arantes e Rocha (2017), tais como: os sírios, os angolanos, os colombianos, os congoleses, os libaneses, e, atualmente, os venezuelanos. Também, evidencia-se que 36% dos refugiados da América Latina se concentram em São Paulo/Brasil (ACNUR, 2016), onde se desenvolve a pesquisa. Todas essas questões relacionadas, neste mapeamento, impõem representações e práticas para os professores frente aos desafios do cotidiano escolar.

Dos referenciais teóricos: alguns conceitos em conexão

> O sistema de interpretação é, desde logo, demasiado pobre, uma vez que afasta, por motivos intelectuais ou normativos, um bom número de noções necessárias, e demasiado rico, porque extravasa por todos os lados do campo próprio à teoria original e aos fenômenos para os quais parece adequado. (MOSCOVICI, 1978, p. 184)

Ao tecer considerações sobre os conceitos desenvolvidos, aqui, para repensar a profissão docente frente aos desafios da diversidade cultural e as possibilidades para a inclusão social, como ideário disposto (ou imposto) nas políticas públicas, consideramos que seria preciso definir, tal como nos ensina Moscovici (1978, p. 184), na epígrafe anterior, um "sistema de interpretação".

Iniciamos, então, por refletir sobre a formação de professores, seja inicial ou continuada; pois, a formação docente tem sido reconhecida como momentos essenciais para superar os desafios que são postos na profissão, em especial, ao se tratar de contextos de diversidade cultural e de inclusão. A política educacional e de formação de professores imprimem diretrizes e princípios, que enfatizam uma formação para a diversidade cultural e, especialmente, para uma educação para todos, centrada no respeito e na valorização das diferenças (BRASIL, 1996a, 1996b, 1997, 2001, 2003, 2005, 2008, 2009, 2014, 2015, 2016).

Nessa direção, é preciso formar professores para as escolas inclusivas, que sejam capazes de assegurar que as crianças, adolescentes e jovens, especialmente, de contextos desfavorecidos, afetados pelas práticas educativas que, muitas vezes, ratificam a desigualdade, possam ter um tratamento diferenciado. E, diante disso, o professor possa estar preparado para educá-los e fazer com que esses sujeitos permaneçam no espaço escolar, mas adquirindo os aprendizados fundamentais e essenciais para o enfrentamento dos desafios de uma sociedade.

Com base nesse cenário é preciso pensar na democratização do ensino. E, como Almeida e Abdalla (2017) afirmam, as políticas, na perspectiva da

educação inclusiva, tratam de oferecer possibilidades para os alunos, em que: a) não só tenham acesso à educação, mas garantia a uma educação de qualidade e ao conhecimento sistematizado; b) possam contar com um tempo maior de permanência na escola, para que se deem oportunidades a esses alunos de superarem as suas fragilidades na aprendizagem de conhecimentos e de convivência cultural; e c) sejam removidas as barreiras linguísticas e culturais com um apoio adequado para todos os alunos, tendo em vista facilitar a sua aprendizagem e desenvolvimento. O que implica sair de uma lógica que ratifica as desigualdades, pois, conforme afirma Crahay (2013), a igualdade de tratamento não consegue assegurar a justiça igualitária, confirmando as desigualdades de origem social. Além disso, é necessário refletir, também, sobre os desafios postos para a formação e a profissionalização docente a fim de enfrentar e superar essas desigualdades sociais, como também destacam: Abdalla (2006, 2015a, 2015b, 2016a, 2017a, 2017b), Freitas (2007), GATTI et al. (2010) e Darling-Hammond (2012), entre outros.

Não podemos deixar de anunciar que há, no Brasil, muitos estudos e pesquisas, que vêm se debruçando sobre questões que dizem respeito ao multiculturalismo, em seu campo teórico, prático e político. Dentre seus autores, citamos: Moreira (2001), Candau (2008a, 2008b), Canem (2008), Xavier e Canen (2008), Canen e Santos (2009), Canen e Xavier (2011), Della Fonte e Loureiro (2011), Moreira (2014), Carvalho e Silva (2015) e Almeida e Abdalla (2017). Essas pesquisas se voltam para pensar uma formação docente, que enfrente os desafios do contexto atual, de diversidade e inclusão, e, principalmente, uma educação que atenda e valorize a pluralidade no contexto escolar, no enfrentamento dos "[...] preconceitos raciais, de gênero, de orientação sexual, de religião e outros, rumo a uma visão democrática e plural que permita o diálogo entre culturas e avance no desempenho positivo de alunos de universos culturais plurais", como também enfatizam Canen e Xavier (2011, p. 642).

Diante disso, a pesquisa desenvolvida, aqui retratada, levou em conta, também, as contribuições de Bourdieu (1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1999, 2015) e de Moscovici (1961, 1978, 2003, 2012). Em Bourdieu (2015), ressaltamos, como ele mesmo destaca, a importância de se considerar os "fatores culturais", em especial, o "capital cultural", ao lidarmos com as questões que revelam a diversidade cultural e as desigualdades que dela advêm. O autor nos ensina que:"(...) para explicar as desigualdades no sistema escolar, não é suficiente ter em conta os fatores econômicos que desejam sem explicar uma grande parte da diversidade, também há que se ter em conta os fatores culturais, o capital cultural" (tradução livre) (...)" (BOURDIEU, 2015, p. 233). E, neste sentido, é preciso que a Escola, como um todo, e os professores, em especial, saibam compreender estes "fatores culturais" e o "capital cultural" trazido por seus alunos, para que possam realizar o acolhimento que merecem e

contribuir, de fato, com a sua aprendizagem, provendo, assim, relações com o conhecimento que se quer coconstruir.

Com Bourdieu (1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1999, 2015), foi possível caminhar na direção de se privilegiar uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista, que constituem o espaço das posições e das tomadas de posição em um campo determinado de produção, no caso, desvendar algumas inquietações quanto à formação e à profissionalização docente para o contexto de diversidade cultural e da inclusão.

Ao pensarmos, como Bourdieu (1998b, p. 31), interessa-nos, aqui, saber sobre o capital cultural e, sobretudo, o capital *simbólico*, que os professores têm ou dispõem com os alunos de outras culturas, com valores e línguas distintas. Segundo Bourdieu (1998b, p. 145), o capital simbólico "não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação de estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio".

O que fica claro é que os agentes detêm um determinado poder a partir do capital que assumem e em proporção ao reconhecimento do grupo a que pertencem (BOURDIEU, 1998b, p. 145), pois o que está em jogo é o poder de impor uma visão do mundo através dos *princípios de divisão*, que orientam as relações de força. E, nesta perspectiva, é fundamental, para este estudo, compreender a *desigualdade social*, assim como o *sofrimento* a partir das formas de dominação simbólica, que causam essa desigualdade social e que tem como resultado a "violência simbólica". Neste sentido, é preciso nos lembrar do pensamento de Bourdieu e Passeron (2011, p. 26): "toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural".

As questões que Bourdieu (1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1999, 2015) e Bourdieu e Passeron (2011) acentuam, em suas obras, na matriz conceitual – *campo*, *capital*, *habitus* – e em outros conceitos, tais como a *violência simbólica* e o *sofrimento*, que ela causa, assim como os *espaços dos possíveis*, em que se abrem possibilidades para transformar a realidade, são aqui consideradas como contribuições para a análise. Contribuições, porque esses conceitos nos permitem, como o próprio Bourdieu (1997b, p. 694) diria: "(...) uma *reflexividade reflexa*, baseada num *trabalho*, num *olho* sociológico...", que, certamente, muda as nossas maneiras de ver e analisar esse cenário de diversidade e de inclusão (ou melhor, de exclusão), em que nos encontramos.

Por outro lado, as contribuições de Moscovici (1961, 1978, 2003, 2012) se iniciam a partir da compreensão do conceito de *representação social*, que se converte aqui como um sistema de interpretação que nos serve de mediação para o entendimento de nosso objeto de análise. Para o autor (1978, p. 26), *representação social* é "uma modalidade de conhecimento particular que tem

por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos", e que é, alternativamente, "o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado" (p.27). Moscovici (1978. p. 49) afirma, ainda, que "se uma representação social é uma 'preparação para a ação' (grifos do autor), ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas, sobretudo, na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar". O que significa que as representações sociais conseguem "incutir um sentido ao comportamento", integrando-o a uma rede de relações, que se traduz por opiniões, imagens, retratando, enfim, a "posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade" (p.49).

Nessa direção, ainda, conforme Moscovici (1978), a representação mantém uma oposição entre dois aspectos: "a *percepção*, que implica a presença do objeto; e o *conceito*, a sua ausência" (p. 57). E, como ele nos ensina (MOSCOVICI, 1978, p. 27), é preciso expor o "mapa das relações e dos interesses sociais", que estaria em jogo nas imagens, informações e múltiplas linguagens dos sujeitos pesquisados: professores dos anos finais do ensino fundamental em contextos de diversidade cultural.

Na (re) construção dos dados coletados e/ou dos "materiais que entram na composição de determinada representação", ou seja, o "mapa de relações", que aqui está sendo proposto, segue um pouco o caminho de abordagem do objeto a ser estudado, destacando as "figuras" a serem (re) apresentadas, delineando o "campo" e os "sentidos" que foram possíveis "consolidar".

Buscamos compreender, ainda, que esses "sentidos", constituídos por "universos de opinião", diria Moscovici (1978, p. 67), poderiam estar assumindo, também, as mesmas três dimensões descritas por ele: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem. A *atitude* constitui, segundo o autor, a dimensão mais duradoura presente nas representações. Apresenta-se como uma dimensão avaliativa prévia, ou seja, antecedendo as outras duas. Trata-se de uma dimensão estruturada face ao objeto, que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito. A i*nformação* diz respeito aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado. E o *campo de representação ou imagem* constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social. Nesta dimensão, integram-se as coordenadas sociais, o espaço e o tempo, em síntese, todos os elementos para contextualizar o objeto representado. O que nos remete, ainda, aos conteúdos concretos relativos aos aspectos específicos do objeto representado e que constrói um espaço figurativo articulado.

Também, é importante levar em conta o que Moscovici (1961) considera em relação às três condições que afetam a emergência da representação social: a) a dispersão da informação, que nos remete à defasagem dos dados quantitativos e qualitativos disponíveis e a informação que é necessária para a compreensão

do objeto a ser analisado; b) a focalização, que é uma das condições para que se efetive uma análise de qualidade, e depende da implicação dos sujeitos, dos recursos a serem utilizados, dos interesses profissionais e/ou ideológicos; e c) a pressão para a inferência, que se concretiza pela necessidade de ação, de tomada de posição, para se obter reconhecimento ou adesão dos outros. Aspectos que também serão considerados na análise/interpretação dos dados, pois eles nos ajudam a repensar a profissão docente no contexto de diversidade cultural e inclusão. E, ao mesmo tempo, redirecionar o nosso *olhar psicossocial* para a *educação* conforme indicam Abdalla e Villas Bôas (2018).

A partir desses conceitos em conexão, fomos às escolas-campo, na pretensão de olhar, de forma psicossocial, para aquelas realidades, e buscar ver e sentir as contradições postas pelo ideário legal e pelo contexto real.

Um retrato possível dos caminhos da pesquisa e de seus resultados

A fim de acompanhar os desafios da prática docente em contextos de situações vulneráveis, incluindo, aí, escolas, que recebem crianças e jovens refugiados, a pesquisa se desenvolve com professores dos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo. Apresenta três etapas: pesquisa bibliográfica, cujos dados já foram explorados anteriormente; aplicação de questionário, com questões fechadas, abertas e de evocação; e observação de aulas com foco em situações interativas.

As escolas pesquisadas revelam um contexto de vulnerabilidade social, por serem escolas de periferia da cidade de São Paulo e por atenderem uma população escolar muito heterogênea, em sua diversidade cultural: crianças, adolescentes e jovens, filhos de refugiados e em seu processo de integração local, como afirma Moreira (2014). Este conceito – *integração local* – segundo a autora (2014, p. 88), "(...) faz referência ao processo que se desenvolve, quando o refugiado passa a interagir em novo contexto, no país de destino, em meio à comunidade receptora".

Os sujeitos de pesquisa são professores de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Inglês dos anos finais do ensino fundamental, que desenvolvem suas atividades em duas escolas diferenciadas. São sujeitos de pesquisa: 16 professores: 12 mulheres e 4 homens, com experiências entre 5 a 20 anos de magistério. Os professores serão denominados por Prof. ou Profa., abreviaturas que indicam o gênero do professor, seguido da primeira letra referente à disciplina, que assumiu na Escola A ou B.

Foi aplicado um questionário, com questões fechadas, abertas e de evocação, para identificar: a) suas necessidades e desafios frente aos contextos de diversidade cultural e inclusão; b) suas expectativas quanto à formação

identitária e profissionalização docente; c) e se há mudanças ou novas atitudes nas formas de pensar e agir frente à diversidade cultural e a inclusão dos alunos na compreensão e produção de conhecimento. E, depois, foram observadas 10 aulas, em cada uma das escolas, no sentido de analisar o senso prático desses professores frente aos desafios do cotidiano, em especial, às questões sobre a diversidade cultural e inclusão social (ABDALLA, 2006, 2015a, 2015b, 2017a, 2017b, 2018).

Destacamos que, para as observações de aula com foco em situações interativas (ALTET, 2000, 2017), o acento foi colocado, conforme Altet (2000, p. 115-116), no que ela considera como "decisões interativas" dos professores em aula, tais como: decisões de rotina, decisões imediatas e decisões reflexivas. Para a autora, as *decisões de rotina* são aquelas que se constituem em "um repertório de condutas interiorizadas, estabelecidas, automáticas" (p. 115); as *decisões imediatas* são que demandam uma "compreensão imediata da situação" (p. 116); ou seja, são aquelas mais intuitivas e rápidas; e as *decisões reflexivas* são as que "reclamam reflexão e avaliação" (p. 116). As decisões reflexivas têm, segundo a autora, uma "origem dupla", porque trata: a) da utilização de "esquemas previstos" ou um "retomar de decisões pré-ativas (esquemas informatizados ou operacionais)" (p. 116); e b) de "improvisações" ou ao que ela denomina como "improvisação preparada", que é aquela que prevê "um inventário de estratégias e táticas possíveis para melhor se adaptar aos alunos e às interações" (p. 116).

Além disso, Altet (2000) nos ajuda a pensar melhor, quando nos explica que as *decisões interativas* podem assumir duas formas: a) *adaptação*, quando se ajusta aos alunos e/ou ao contexto; b) *não ajustamento* à situação e *funcionamento implícito* do professor, quando os professores, no nosso caso, não se ajustam às situações e procuram resolvê-las, primeiro, no nível dos pensamentos interativos. De certa forma, procuramos observar, nas falas dos professores com seus alunos, que tipo de pensamentos e decisões interativas tomam, e se há "adaptação" ou "não ajustamento" quanto às decisões de sala de aula, especialmente, quando se trata de contextos vulneráveis e multiculturais.

Por meio da análise documental (PIMENTEL, 2001; SÁ-SILVA, ALMEIDA; GUINDANI, 2009) e de conteúdo (BARDIN, 2007), identificaram-se três dimensões de análise, que serão discutidas a seguir.

Da dimensão contextual/política

Os dados que melhor caracterizaram esta dimensão têm a ver, principalmente, com a questão aberta - *Quais suas necessidades e desafios frente ao contexto de diversidade cultural e inclusão postos pelas políticas públicas e pelo alunado em sala de aula?*- referente ao questionário, que foi aplicado na

primeira fase da pesquisa de campo. Essa pergunta foi respondida de forma diferente por professores da Escola A e da Escola B, conforme os dados a seguir:

> As normas e leis falam da inclusão escolar como se fosse algo fácil, e como se a gente já tivesse tido uma formação para isso. Sei da importância da inclusão escolar, e acredito nela. Mas tem que haver condições, até de estrutura física e de recursos humanos, para nos ajudar. Não é nada fácil, pois uma coisa é o discurso de todos, a tal Educação para todos, e outra é a realidade concreta e nua, e eu aqui sozinho para dar conta de tudo. A legislação, ou melhor, as políticas públicas têm que prever saídas: salas com menos alunos, um outro professor para acompanhamento mais de perto, uma capacitação até da língua inglesa ou francesa, porque é, por aí, que estamos tendo que trabalhar. (Questionário, Prof. M, Escola A)

> Percebo que saber conviver com as diferenças e oportunizar experiências para todos é o nosso papel. Está escrito nas disposições legais, e acredito nisso. Acredito na possibilidade de acesso de todos à educação, independente de suas necessidades e crenças, culturas, valores etc. Mas as leis precisam prever mudanças em nossas escolas públicas, não só mudança de discurso, mas infraestrutura que possa acolher estes meninos e jovens que vêm chegando para as nossas escolas. Nós temos a responsabilidade de contribuir! Sei disso. Mas qual o papel do Estado? O que a Escola pretende fazer neste sentido? Não pode sobrar só para nós, professores, darmos conta ou fazer que damos conta. É lamentável tudo isso. (Questionário, Profa. H, Escola B)

Essas duas reflexões dos Professores de Matemática e de História indicam as preocupações desses professores sobre o ideário da legislação brasileira e a sua concretude no nível da Escola e da sala de aula. Do grupo de professores (as), que responderam ao questionário, 70% compreendem a necessidade de uma educação inclusiva e de uma escola inclusiva, que atenda à diversidade cultural e suas múltiplas diferenças. Entretanto, 80% desses professores revelam que, apesar de todo o compromisso da gestão quanto a essas questões, os sistemas de ensino, especialmente, os públicos, não oferecem condições de trabalho e nem formação adequada para que essa educação cumpra o seu papel social. E, no final, aceita-se o outro, mas não há um ensino que possa, efetivamente, reduzir as desigualdades e conviver com as diferenças.

Também, a partir da *observação* de sala de aula (segunda fase da pesquisa),

foi possível identificar um episódio que retrata o quanto há influência na escola e na gestão de sala de aula proveniente das políticas educativas. Entretanto, comprova-se o que foi registrado pelos depoimentos dos professores anteriores. Segue, então, um retrato de sala de aula, tendo em vista, por exemplo, a tríade conceitual de Bourdieu (1997b, 1998a) - *capital*, *campo de poder e de lutas* e *habitus* - e o conceito de *violência simbólica* e de *capital cultural* (1997a, 1997b, 1998a, 1998b); assim como a matriz conceitual em Moscovici (1978, 2012) – *informação*, *campo de representação* ou *imagem* e *atitude* – e o conceito de *representações sociais*.

Para entender o episódio: a Profa. de Artes, da Escola B, foi indicada para articular as atividades desenvolvidas pelos demais professores, procurando montar uma peça de teatro, que discutisse o contexto da história brasileira, incluindo, a cultura africana e indígena em obediência às Leis n. 10.539/03 (BRASIL, 2003) e n. 11.645/08 (BRASIL, 2008). Ela já havia tido contato com seus pares e em reuniões pedagógicas já havia negociado como gostaria de desenvolver a peça, que teria o nome: "Uma história brasileira para contar para todos". Participamos, então, de um dos ensaios, e registramos o que segue, procurando analisar as decisões interativas, conforme Altet (2000): de adaptação da turma ao contexto proposto pela Professora de Artes e/ou do não ajustamento à situação e como ela procurou resolvê-la:

> A 6ª B entrou em cena. Estavam todos misturados no pátio do colégio, e a Professora pediu para se sentarem no chão para dar algumas instruções. Apesar do rebuliço, os alunos estavam interessados, pois iriam representar uma peça e, mais ainda, mostrá-la para seus pais, no dia de Comemoração. Foi, em um dos momentos, que uma aluna gritou para um colega, dando uma "bronca" e pedindo para ele escutar o que se estava combinando. Na hora, formou-se um grupo de meninos a favor deste colega e contra a menina. Foi uma confusão! A Professora deu um berro, e disse que tudo que não queria era aquela bagunça. E, na hora, olhou para esta pesquisadora... Foi, aí, que propôs que todos levantassem e fizessem uma roda, e pediu para cada um deles contar quais fatos sabiam da nossa história brasileira. E mais: deveriam escolher um colega de outro país (havia bolivianos, haitianos, venezuelanos e sírios) para trocar as histórias. Decidiram trabalhar em pequenos grupos para participar da pesquisa e das trocas. E a Professora parecia realizada com aquela situação pedagógica, pois motivou os alunos para uma educação inclusiva. (Observação da aula da Profa. A, Escola B, *apud* ABDALLA, 2018, p. 55)

Analisando o episódio anterior, avaliamos que a Profa. de Artes tentou cumprir os preceitos legais, estabelecendo um certo contrato didático com seus alunos. Usou seu *capital cultural* e *simbólico* para enfrentar aquele *campo de lutas*, buscando, sobretudo, inovar, ou seja, provocar novos *habitus* (BOURDIEU, 1997a). Pensando com Moscovici (1978, 2012), podemos inferir que ela soube desenvolver suas *informações,* estabelecer um *campo de representações e de imagens* com seus alunos e tomar *atitudes* nos múltiplos momentos de sua ação pedagógica em prol de uma situação didática de aprendizagem e de motivação, apesar dos obstáculos que teve que enfrentar.

Essas *decisões interativas* (ALTET, 2000) indicam representações na ordem do *contexto*, das *normas* e dos *fins*, como diria Moscovici (2003, p. 334), e dependem da articulação que temos com o "contexto e também da representação que nós temos dele". Contexto este, que é permeado, como mencionado, por "políticas de diferenças" (GIROUX, 1999; HALL, 2003), por intenções e ações que dependem, também, da dimensão cultural a qual estamos ligados. Aspecto este desenvolvido a seguir.

Da dimensão cultural

A segunda pergunta do questionário - *Quais as expectativas sobre sua trajetória formativa e de profissionalização docente frente a este contexto de diversidade cultural e de inclusão, ou seja, você está sentindo mudanças (ou novas atitudes) em suas formas de pensar e de agir para que seus alunos compreendam e/ou produzam conhecimento?* – levanta alguns depoimentos e, entre eles, destacamos os que seguem:

> Nunca pensei em ter tantos problemas em sala de aula, nos últimos tempos. Na minha trajetória de formação, nunca nos falaram sobre a inclusão escolar e questões de diversidade cultural. Naquele tempo, há 15 anos atrás, os problemas eram outros, ligados ao "fracasso escolar". Hoje, também, passa por esta questão, só que antes havia Conselhos de Classe, e aquele que não atingisse um parâmetro não ia para frente apesar de aulas de reforço e tudo mais. Agora, é diferente. Você tem alunos com dificuldades de aprendizagem, junto com outros que têm deficiência física, mental etc. e, na escola em que trabalho, ainda temos alunos de outras culturas e que, sequer, conhecem a língua portuguesa. Está, realmente, muito difícil. O Conselho continua existindo, mas a "onda" agora é aprovar todo mundo... (Questionário, Profa. C, Escola A)

> Se você me pergunta sobre o que faço diante deste

> contexto de diversidade cultural, posso lhe dizer que fico, muitas vezes, meio perdido. Digo isso, porque não tenho ajuda da coordenação pedagógica, meus colegas parecem que não estão nem aí. E eu que queria fazer alguma coisa, estou aqui sem conseguir, de "mãos amarradas", porque até o momento, eles não me entendem. Não sabem sequer falar a nossa língua. E os colegas dessa turma também não ajudam e ficam pegando no pé deles, e acabo ficando nervoso. Se a direção e/ou o sistema nada fizer, será muito duro continuar como professor nesta Escola. Vou me transferir assim que puder. (Questionário, Prof. G, Escola B)

De acordo com essas reflexões, é preciso conhecer o *sofrimento* por que passam os professores, em especial, aqueles que enfrentam (ou tentam enfrentar) esses contextos de diversidade cultural e a intenção que se tem de "incluir a todos", tal qual aquela propaganda política, que enfatiza: "Educação para todos". Entretanto, não se oferece uma educação de qualidade social, e, tal como guetos, as crianças e jovens vão se separando, em escolas diferenciadas, porque são pobres, pertencem às diferentes "minorias étnico-sociais", entre tantos outros motivos. Como acentua Sawaia (2012, p. 8.), "a sociedade *exclui para incluir* e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o *caráter ilusório da inclusão*" (grifos nossos), Para esta autora, é necessário compreender as dimensões da exclusão, quando ressalta "(...) a dimensão objetiva da desigualdade social, a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento" (SAWAIA, 2012, p. 8). E preparar nossos professores, neste sentido, para que eles possam se conscientizar e conscientizar seus alunos das condições sociais e políticas, a fim de que possam oferecer a eles ferramentas para que compreendam o mundo em que vivem e que tenham autonomia para escolher e decidir.

É preciso entender, então, o sofrimento ético-político que esses professores revelam por não dar conta da realidade em que vivem, quando se enfrentam problemas como a desigualdade e a injustiça social, conforme anunciam Candau (2008a, 2008b), Canen (2008) e Carvalho e Silva (2015), entre outros.

Nesta perspectiva, percebemos, junto com Bourdieu (1999, p. 240), que "as estruturas do espaço social (ou dos campos) moldam os corpos ao inculcar-lhes, por meio dos condicionamentos associados a uma posição nesse espaço, as estruturas cognitivas que tais condicionamentos se aplicam". O que, no caso de nossos professores, tais estruturas acabam por trazer-lhes sofrimento por conta dessa "violência simbólica", ao terem que enfrentar esta "luta política", que "é uma luta cognitiva (prática e social) pelo poder de se impor a visão legítima do mundo social". Luta esta que confere "(...) o conhecimento legítimo do sentido do mundo social, seu significado atual e a direção na qual

se deve ir" (p. 244) (tradução livre).

Neste sentido, será preciso lembrar, também, das palavras de Moscovici (2012, p. 426), ao refletir sobre nossas próprias reflexões, quando ele afirma que: "A luta das ideias, qualquer que seja sua forma, se não resolve sempre o que se propõe, responde necessariamente a um ideal de verdade do qual podemos algumas vezes nos afastar, mas nunca nos separar". O que implica, ainda, revisar continuamente o que pensamos a respeito de nossa formação e profissionalização docente e como podemos reforçar a nossa autonomia frente a estes espaços contraditórios e de diversidade cultural. A respeito dessas questões, a próxima dimensão tratará, então, da dimensão identitária/profissional.

Da dimensão identitária/profissional

Ao pretender discutir, aqui, as questões anteriores, que também estão relacionadas à dimensão identitária/ profissional, não podemos deixar de registrar que a identidade do professor incorpora as representações que ele tem sobre si próprio e sobre os outros. E isso implica entender, também, que as identidades se traduzem por um processo de transações objetivas e subjetivas. As primeiras, como afirma Dubar (1997), procuram acomodar a identidade para si e a identidade para o outro, predominando a "atribuição"; as segundas variam de acordo com cada indivíduo, com suas necessidades de manterem as identificações anteriores – as "identidades herdadas" – e o desejo de construírem para si novas identidades – as "identidades visadas".

Segundo Bourdieu (1998b, p. 113), a luta pela identidade passa pelo "poder de impor uma visão do mundo social através dos princípios de divisão que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo". Este ato produz a existência daquilo que enuncia: uma capacidade de impor classificações, um estado de relação de forças. É preciso compreender que estes princípios orientam, de algum modo, as representações dos professores sobre a sua própria identidade docente e seu processo de profissionalização, oferecendo uma possibilidade de reflexão sobre o desafio cotidiano de *ser* e *estar* na profissão professor (ABDALLA, 2006).

Importa saber aqui *como* e *por que* os professores "aceitam" ou se acomodam à lógica da conformidade ou "resistem" a ela, reconstruindo suas identidades sociais e profissionais. Nessa perspectiva, registramos, a seguir, um depoimento de uma das professoras de Português a respeito de suas inquietações de *como* e *por que* está agindo da forma que nos relatou, e, apesar de tudo, consegue visualizar "espaços de possibilidades" (BOURDIEU, 1997a):

> De repente me vi em sala de aula com cinco meninas e três meninos que tinham vindo para aula, enviadas por uma

> ONG. Eram da Síria, e não sabíamos o que fazer. Tinha que fazer mímicas e, por vezes, falar em inglês, que alguns deles conheciam, mas com certa dificuldade. Com isso, o grande desafio que tinha não era só acolher estes alunos, mas fazer com que os demais alunos entendessem esta situação e me ajudassem. Posso lhe dizer que nada aprendi a respeito da diversidade cultural em minha trajetória de formação, e muito menos em como tratá-la. Frente a esse cenário, minhas questões em termos de profissionais estavam sendo desafiadoras. Fizemos duplas e grupos de interação entre eles, para que fizessem alguma atividade em sala de aula. Foi muito difícil, ou melhor, está sendo, apesar de já fazer quatro meses do início desta tarefa árdua. Pergunto para você: onde estão as condições para que, realmente, esses alunos possam ser acolhidos? O que a direção da Escola está fazendo para que isso ocorra? E o que podemos fazer a respeito, sem uma formação continuada que reflita sobre essas e tantas outras questões? Apesar de tudo, tenho esperanças por dias melhores para a nossa Educação. (Questionário, Profa. P, Escola B)

Este depoimento da Professora de Português indica a necessidade de uma reflexão mais apurada sobre as condições de existência e de nossa própria profissão docente, permeada de possibilidades, incertezas, desafios, sofrimentos e esperanças, para que consigamos atingir os objetivos traçados, quer sejam: promover melhoria na qualidade da educação; criar estratégias para que os alunos apreendam a relação com o conhecimento prático e social, a fim de que possam dar significado para a própria vida; ou seja, formar o outro, de modo que possa enfrentar os desafios da realidade. E isso nos faz lembrar, como diria Bourdieu (1999, p. 286-292), que há sempre uma "relação entre as esperanças e as possibilidades". Nessa direção, Bourdieu (1999, p. 286-287) explica que há "(...) duas dimensões constitutivas da experiência temporal, as experiências subjetivas e as possibilidades objetivas"; e que "(...) as *esperanças* tendem universalmente a acomodarem-se às *possibilidades objetivas*" (grifos nossos) (p. 287).

O que interessa, aqui, é afirmar que a construção das identidades sociais/profissionais se encontra atravessada pelas representações sociais, que, muitas vezes, são influenciadas pelas políticas educacionais, especialmente, quando as mesmas trazem os aspectos normativos do "fazer cumprir" (do "dever ser"). Tais políticas, muitas vezes, vão delineando espaços e tempos, que se concretizam nas dimensões contextuais, culturais e profissionais, vivenciadas pelos sujeitos em questão, por meio de suas situações cotidianas e das experiências e histórias de vida.

Reflexões Finais

> *É certo que a orientação da mudança depende do estado do sistema de possibilidades [...] que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado [...]. (BOURDIEU, 1997a, p. 63)*

Ao se colocar o foco nas políticas educacionais, nas representações e nas práticas, este texto, fundamentado nas teorias bourdieusiana e moscoviciana, teve como intenção desvendar aspectos da profissão docente frente ao contexto de diversidade cultural e de inclusão. Nesta perspectiva destacamos a presença do multiculturalismo nas políticas públicas, e questões como pluralidade/diversidade cultural, que vêm sendo assumidas com um compromisso de atendimento a todos, prometendo justiça social.

Como pano de fundo, dois aspectos foram propostos para problematizar as ideias aqui desenvolvidas. O *primeiro* foi o de reavaliar o significado das políticas educativas e de formação de professores para a diversidade e inclusão; e o *segundo*, que é mais que urgente, acompanhar, analisar e discutir as condições de possibilidades e os limites que delineiam as políticas, as representações e as práticas dos sujeitos em questão.

A partir desse enfoque, dos referenciais teórico-metodológicos anunciados, assim como do tratamento dos dados, identificamos três dimensões de análise – *contextual/política*, *cultural* e *identitária/profissional*. Dimensões estas que passam, certamente, por questões da diversidade e da inclusão, da justiça social e da equidade, e que discutem realidades concretas, estratégias de ação e condições de possibilidade para uma educação mais inclusiva não só na letra da lei.

Nesse cenário, e, para repensar a profissão docente, lembramo-nos, novamente, do pensamento de Bourdieu (1997a, p. 63), mencionado na epígrafe anterior, em que diz que a "orientação da mudança depende do estado do sistema de possibilidades". E, dessa forma, indicamos algumas *pistas* no sentido de abrir este "sistema de possibilidades", para que os sujeitos possam ter os seus direitos adquiridos. Pistas estas, que se relacionam, também, com as dimensões analisadas.

Em relação à *dimensão contextual e política*, será preciso definir políticas públicas, programas e ações, que analisem a realidade para identificar e acompanhar os projetos políticos-pedagógicos, que envolvam temáticas e questões em torno da diversidade cultural e inclusão social, de modo a que se desenvolva uma consciência mais clara de todos frente a estes desafios. Neste sentido, não bastam delinear normas, que dizem assegurar a qualidade do ensino referencialmente social, ou seja, uma "educação para todos"; mas que estas

possam orientar, de fato, para uma "mudança no sistema de possibilidades". E, nesta direção, que os governos anunciem políticas de Estado, que promovam e/ou ampliem o financiamento público para as escolas, de modo a que elas possam gerir seus recursos, melhorar as condições físicas e a formação de seus gestores, professores e funcionários, e, principalmente, a integração e inclusão de seus alunos.

Quanto à *dimensão cultural*, que a Escola e seus agentes e/ou atores compreendam, apoiem e deem acolhimento para que os estudantes, em especial, os migrantes refugiados, possam ter suas culturas respeitadas e reconhecidas por todos. Nesta direção, a Escola deverá propiciar momentos e espaços de horários coletivos, para fortalecer os trabalhos colaborativos e a responsabilidade profissional, especialmente, quando se quer uma educação inclusiva voltada para a diversidade cultural.

Além disso, quanto à dimensão *identitária/profissional*, será preciso definir ações políticas, que levem em conta as etapas de desenvolvimento profissional - opção pela carreira, formação inicial, ingresso no mercado de trabalho, formação em serviço e carreira docente. Em cada uma dessas etapas é possível identificar ações importantes sem perder de vista o caráter integral que as políticas devem assumir. Principalmente, quando é imperativo analisar as dificuldades e/ou os desafios da trajetória docente, refletir sobre a própria ação do professor em meio a diferentes conhecimentos, que vão dando significado e sentido ao trabalho realizado na Escola em um contexto de diversidade. Que o professor e a Escola apostem, também, na inovação e na criatividade, de modo a propiciar oportunidades para a realização de discussões pedagógicas no uso de estratégias didáticas, das tecnologias digitais e de jogos interativos como ferramentas que possam contribuir para o desenvolvimento de trocas de experiências e de atividades interculturais e inclusivas, ainda mais, em tempos tão difíceis como os de hoje, por conta da pandemia e da fragilidade das políticas públicas do governo atual.

Por último, consideramos, ainda, que, para se repensar a profissão docente, frente aos desafios da diversidade cultural e inclusão social, é necessário destacar que o professor se *implique* nesse contexto social, de forma a tomar decisões frente às situações-problema e coconstrua conhecimentos junto aos seus alunos. Para isso, será preciso assumir um compromisso coletivo, fomentando relações mais participativas e democráticas, a fim de criar possibilidades mais favoráveis a uma convivência democrática, justa e inclusiva. Afinal, não é isso que se espera da profissão docente?

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez. 2006.

_____. Trabalhadores da Educação: políticas de prevenção e atendimento à saúde. Cadernos de Educação – Saúde dos Trabalhadores(as) em Educação. Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação/ CNTE. Brasília, Ano XV, n. 22, p. 75-92, jan./jun, 2010.

_____. Política Nacional de Formação de Professores: uma análise das proposições, dos desafios e possibilidades do PARFOR. In: ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, l..; BEHRENS, M. A. (Org.). *Espaços Educacionais*: das políticas docentes à profissionalização. Curitiba: PUCPRess. 2015a, p. 191-231.

_____. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. *Revista de Educação da PUC-Camp*, Campinas, vol. 20, n. 3, p. 215-227, set/dez, 2015b.

_____. Consensos, conflitos e a política nacional de formação de professores: é possível pensar em mudanças? In: NOVAES, A.; VILLAS BÔAS, L. ENS, R. T. *Formação de Professores*: das políticas educativas à profissionalização docente. Curitiba: PUCPRess. 2016a. p. 37-64.

_____. Política Nacional de Professores e a (Re) Constituição da Identidade Profissional**.** *Revista Interacções*, v. 12, n. 40, p. 5-27, 2016b.

_____. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. *Revista Educação PUC-CAMP*, vol. 22, n. 2, p. 171-190, maio-ago, 2017a.

_____. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017b.

_____. *Relatório de pesquisa parcial*. O professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações. Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino Superior: políticas e práticas pedagógicas". Santos: Universidade Católica de Santos, 2018. (mimeo)

ABDALLA, M. F. B.; VILLAS BÔAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, FCC, v. 48, n. 167, p. 14-41, janeiro/março 2018.

ACNUR. International legal standards applicable to the protection of internally displaced persons: a reference manual for UNHCR Staff. UNHCR: Geneva, 1996.

_____. Cinco anos de conflito na Síria. Genebra, 15 de março de 2016 (ACNUR). Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/2016/03/15/cinco-anos-de-conflito-na-siria/.

ALMEIDA, P. C. A.; ABDALLA. M. F. B. *Relatório UNESCO-OREALC*. Formação Inicial de Docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da educação inclusiva. Informe Final. UNESCO: Brasil, 2017.

ALTET, M. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1196-1223, out./dez. 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (AMPEd). Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio. Disponível em: http:// http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicionamento_sobre_a_medida_provisoria_do_em_abdc.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016. Goiânia, 12 out. 2016. Disponível em: http://https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.pdf. Acesso em: 05 maio 2017.

BARRLETT, L.; RODRIGUEZ, D.; OLIVEIRA, G. Migração e educação: perspectivas socioculturais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1153-1171, dez. 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 2007.

BENAVENTE, A. *Escola, professores e processos de mudança*. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte. 1999.

BOURDIEU, P. *Razões práticas*: sobre a teoria de ação. Campinas: Papirus. 1997a.

_____. (Coord.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes. 1997b.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.

_____. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,. 1998b.

_____. *Meditaciones pascalianaas*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1999.

_____. Efecto de creencia y estructuras cognitivas. In: CHAMPAGNE, P.; LENOIR, R.; POUPEAU, F.; RIVIÈRE, M-C. (Eds.). *Sobre el Estado*: Cursos en el Collège de France (1989-1992). Trad. Pilar González Rodríguez. Barcelona: Editorial Anagrama, 2015. p. 232-236.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes. 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos I*, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 08 mai. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF. 1997.

_____. Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília: MEC. 10 jan. 2003.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educar na diversidade*: material de formação docente. Organizado por Cynthia Duk. Brasília: MEC. 2005.

_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de

20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Diário Oficial da União*. Brasília, 11 março 2008.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 30 jan. 2009.

_____. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2014.

_____. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,* seção 1, nº 124, 2015, p. 8-12.

_____. Decreto nº 8752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 02 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 2*, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC- Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRZEZINSKI, I..(Org.). *Anfope em movimento*: 2008-2010. Brasília: Líber Livro: Anfope: Capes. 2011.

CAETANO, A. P.. *A complexidade dos processos de formação e a mudança de professores*: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação. Porto: Porto. 2004.

CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. 2. ed. Porto: Porto. 2003.

_____. *O que é a Escola?* Um "olhar" sociológico. Porto: Porto. 2005.

CANDAU, V. M.. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes. 2008a, p. 13-37.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: NA PED, Campinas: Autores Associados, v. 13, p. 45-56, jan,/abr., 2008b.

CANEN, A.. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio:* avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun., 2008.

CANEN, A.; SANTOS, A. R. dos. *Educação multicultural*: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna. 2009.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 641-813, set.-dez., 2011.

CARVALHO, G. P.; SILVA, E. A.. Justiça social e multiculturalismo: as políticas de reconhecimento de identidades étnico-culturais no Brasil. *Direitos Fundamentais & Justiça*, ano 9, v. 31, p. 134-159, abr./jun. 2015.

CAVACO, M. H.. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto. 1999, p. 155-191.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e eficaz? *Cadernos Cenpec*, v. 3, n. 1, p. 09-40, jun, 2013.

DARLING-HAMMOND. Educar con calidad y equidad. Los dilemas del

siglo XXI, Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile, Santiago, 2012.

DELLA FONTE, S. S.; LOUREIRO, R. Educação escolar e o multuculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone de Beauvoir. *Pro-posições*, Canpinas, v. 22, n. 3 966), p. 177-195, set./dez. 2011.

DEUSDARÁ. B.; ARANTES, P. C. C.; ROCHA, D. Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas. *Gragoatá*, Niterói, v. 22, n. 42, p. 268-288, jun,-abr,2017.

DUBAR, C.. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto. 1997.

ESTEVE, J. M.. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999a, p. 93-124.

ESTEVE, J. M.. *O mal-estar docente*: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc. 1999b.

ESTRELA, M. T.. Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In: TEIXEIRA, M. (Org.). *Ser Professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET, 2001, p. 113-142.

FLORES, M. A.. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). *Formação de Professores*: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto. 2003, p. 127-160.

FORMOSINHO, J. (Org.). *Formação de Professores*: aprendizagem profissional e a acção docente. Porto: Porto. 2009.

FORTE, A. M.; FLORES, M. A.. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. A2, n. 147, p. 900-919, set./dez. 2012.

FREITAS, H. C. L.. A nova política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GARCÍA, C. M.. *Formação de Professores*: para uma mudança educativa. Porto: Porto. 1999.

GATTI, B. A.. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GAT-

TI, B. A. (Org.). *O trabalho docente*: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 153-176.

_____. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M.. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO. 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A.; ALMEIDA, P. C. A.. *Professores do Brasil*: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO. 2019.

GIROUX, H. A.. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

GONÇALVES, L. A, O. ; SILVA, P. B. G.. *O jogo das diferenças*: o multiculturalismo e seus contextos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

HALL, S.. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco. 2003.

HARGREAVES, A.. *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill. 1998.

IMBERNÓN, F.. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez. 2000.

LASTA, L. L.; HILLESHEIM, B.. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade? *Psicologia & Sociedade*, vol. 26, n. especial, p. 140-146, 2014.

MOEHLECKE, S.. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago, 2009.

MONFREDINI, I.. O deserto da formação inicial de professores e alguns oásis. In: MONFREDINI, I.; MAXIMINIANO, G. F.; LOFTI, M. C.. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiái: Paco, 2013, p. 13-62.

MOREIRA, A. F. B.. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 18, p. 65-81, set./

dez., 2001.

MOREIRA, J. B.. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. *Revista Interdisciplinar Mobil. Hum*., Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-08, jul./dez. 2014.

MOSCOVICI, S.. *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S.. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001, p. 45-66.

_____. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes. 2003.

_____. *A invenção da sociedade*: Sociologia e Psicologia. Petrópolis: Vozes. 2011.

_____. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes. 2012.

PERIN, V. "Um campo de refugiados sem cercas": etnografia de um aparato de governo e populações refugiadas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 20, n. 41, p. 202-2230, jan./jun. 2014.

PIMENTEL, A.. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, nov./2001.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F.. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Ano I, n. 1, 1-15, julho 2009.

SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão*: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 12. ed. Petrópolis: Vozes. 2012.

XAVIER, G. P. M.; CANEN, A.. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. *Pro-Posições*, v. 19. n. 3 (57), set./dez. 2008.

O ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS NA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA

Ivanise Monfredini

O objetivo deste texto é apresentar algumas características do Ensino Fundamental - anos finais, e alguns indicadores dele na Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) a partir das principais tendências, que têm marcado este nível de ensino no campo das políticas educacionais efetivadas, e a partir da década de 1970, até 2016, quando o golpe parlamentar, que destituiu a Presidente Dilma Roussef, finalizou o curto período (2003-2016), no qual prevaleceu o neodesenvolvimentismo[1] brasileiro. O objetivo não é analisar de modo aprofundado políticas e programas específicos, mas apresentar as tendências que vêm se desenhando desde o final do século XX nas políticas educacionais para o ensino fundamental. Para tanto, retomamos e atualizamos algumas ideias, desenvolvidas em Monfredini (2011), tendo como base estudos e análises sobre políticas educacionais e sobre o ensino fundamental - anos finais, além de indicadores produzidos pelo governo federal.

A Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) foi criada pela Lei Complementar Estadual 815, em 30 de julho de 1996, e abrange nove municípios: Bertioga, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Praia Grande, Peruíbe, Santos e São Vicente, totalizando uma área de 2.428,74 Km^2 do litoral sul do estado de São Paulo, no qual se encontra a população de 1.814.949 pessoas (em 2019)[2]. A seguir, algumas informações que caracterizam a RMBS, obtidas na Fundação Seade, Perfil dos Municípios Paulistas (2019):

[1] Neodesenvolvimentismo é a denominação utilizada por Firmiano (2016, p.589 e 590), referindo-se "ao 'período áureo' do que se convencionou chamar, entre as esquerdas ideologicamente comprometidas com o projeto do Partido dos Trabalhadores, de neodesenvolvimentismo". Particularmente, o segundo mandato de Lula da Silva foi marcado por condições externas favoráveis, com liquidez internacional, baixas taxas de juros e crescimento da economia chinesa, aliado às políticas previstas no Plano Plurianual (PPA/2004- 2007), de valorização do consumo de massas e ampliação do mercado interno, estimulando a formalização do mercado de trabalho e promovendo a chamada 'inclusão social', crédito pessoal e programas de transferência de renda, em especial, o Programa Bolsa Família, que produziram importantes efeitos sociais, com redução de 17,8% do índice de Gini. Tratou-se, pois, de uma espécie de "crescimento baseado no consumo, ancorado em fortes gastos de investimentos em infraestrutura, em políticas anticíclicas, baseadas na desoneração fiscal, ampliação dos gastos públicos e de recursos voltados para o seguro-desemprego, além de medidas de emergência voltadas para setores estratégicos, a exemplo do setor automotivo, quando a crise financeira de 2008 se fez sentir no país" (CARLEIAL, 2015, p. 204-205).

[2] Fonte: Fundação Seade, Perfil do Municípios Paulistas. Disponível em: http://www.perfil.seade.gov.br. Acesso em: 04 janeiro 2020.

Densidade demográfica: 747,28 habitantes/Km^2
Grau de urbanização: 99,83%
Índice de envelhecimento: 80,53%
População com menos de 15 anos: 19,74%
População com 60 anos e mais: 15,90%

Em relação à educação, as informações da Fundação Seade/Perfil dos Municípios Paulistas referem-se ao último Censo Demográfico (2010), que indica uma Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais, em 4,09% e 56,85% da População de 18 a 24 anos com, pelo menos, Ensino Médio Completo, na RMBS.

No que se refere ao perfil econômico da região, as informações da Fundação Seade indicam que, na RMBS, o principal setor produtivo é o de Serviços, que, em 2016, teve uma Participação no Total do Valor Adicionado do Estado de São Paulo, de 73,48%, para uma Participação de 26,29%, da Indústria. No mesmo ano, o PIB *per capita* da RMBS foi de R$36.224,16, valor que se comparado ao PIB per capita do Estado, que foi de R$ 47.003,04, em 2016, permite visualizar a sua magnitude. No entanto, o Rendimento Médio do Total de Empregos Formais na RMBS, em 2017, foi de R$ 3.081,44, abaixo do Rendimento médio no estado de São Paulo, que foi de R$3.287,67. Ou seja, apesar do expressivo PIB regional per capita, esse não indica necessariamente distribuição de riqueza, que efetivamente acontece por meio da renda ou salário obtido pelo trabalho.

Nesse sentido, vale ressaltar alguns indicadores referentes a Estatísticas Vitais e de Saúde para o ano de 2018[3], por meio dos quais se vislumbram desigualdades e vulnerabilidades sociais na RMBS, se comparados às estatísticas estaduais. São eles:

Taxa de Mortalidade Infantil (Por mil nascidos vivos) - 2018
RMBS **14,02**
Estado **10,70**
Taxa de Mortalidade na Infância (Por mil nascidos vivos) - 2018
RMBS **15,81**
Estado **12,36**
Taxa de Mortalidade da População de 15 a 34 Anos (Por cem mil habitantes nessa faixa etária) - 2018
RMBS **117,85**
Estado **100,08**
Taxa de Mortalidade da População de 60 Anos e Mais (Por cem mil habitantes nessa faixa etária) - 2018
RMBS **3.711,99**

[3] Fonte: ibidem.

Estado **3.365,17**
Leitos SUS (Coeficiente por mil habitantes) - 2018
RM **0,98**
Estado **1,22**

Para todos esses indicadores, a RMBS, se comparada ao Estado de São Paulo, apresenta piores taxas. Nesse sentido, vale citar estudo realizado por Brandão et. al. (2011), no qual são analisadas as desigualdades socioespaciais na RMBS, relacionadas à estrutura ocupacional, apontando, em 2007, o paradoxo de a região possuir os mais elevados indicadores de riqueza do estado de São Paulo, e os piores no que diz respeito à longevidade, taxa de mortalidade infantil, das pessoas entre 15 e 39, e com 60 anos e mais. As informações referentes a 2018 para esses mesmos indicadores, como se vê, anteriormente, sugerem que o problema continua. Brandão et al. (2011) concluem o estudo, referindo-se ao processo de periferização em curso na RMBS, ou seja, as camadas populares se movimentam para as periferias e as camadas médias e altas da sociedade se concentram na orla marítima e nos bairros ocupados tradicionalmente por operários. Por outro lado, a movimentação das camadas populares para a periferia está relacionada à mudança na oferta de emprego nas cidades da região que, historicamente, agregaram trabalho em torno das atividades desenvolvidas nos seus territórios: Santos, onde se localiza o maior porto da América Latina, e Cubatão, onde se localiza o Polo Industrial. Nesse período ocorreu a privatização de certas áreas do Porto de Santos e, no Polo Industrial de Cubatão, houve fechamento de empresas como a Usiminas, com a demissão de cerca de 4.000 trabalhadores, produzindo um efeito cascata, que afeta empresas e trabalhadores relacionados à cadeia produtiva da Usiminas. Outro fator foi o aquecimento no setor imobiliário provocado pela operacionalização do petróleo na camada do Pré-sal, que trouxe, entre outros efeitos, o aumento do custo de vida, incluindo os aluguéis e os preços dos imóveis, especialmente, no município de Santos, o que contribuiu para a movimentação das camadas populares para a periferia das cidades da RMBS. Informações da Fundação Seade sobre emprego e desemprego na RMBS indicam que, no primeiro semestre de 2019, ainda persistem os efeitos negativos sobre o nível de emprego na região "que detém 2,8% do total de empregos formais do Estado –, [onde] houve decréscimo de 1.176 postos de trabalho (26.643 admissões e 27.819 desligamentos)"[4]. Até julho de 2019, o saldo se manteve negativo, alcançando menos 2.459 postos com carteira assinada na RMBS (62.095 admissões e 64.554 demissões) (BRANDÃO, 2020).

Ainda que a RMBS se mantenha abrigando o maior porto da América Latina, nos últimos anos, tem se processado mudanças no seu perfil

[4] Fonte: https://www.seade.gov.br/mercado-trabalho/wp-content/uploads/2019/06/RM-Baixada-Santista-1trim2019-1.pdf.

econômico, cujos efeitos ainda estão se desenhando, inclusive as consequências nas políticas educacionais. Até o momento o financiamento mínimo para a educação pública se realiza por meio da distribuição de recursos previstos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), motivo pelo qual, será possível observar melhoria na maioria dos indicadores que apresentaremos a seguir. No entanto, considerando o desmonte das políticas sociais que vem ocorrendo, desde 2016, os efeitos poderão ser muito negativos, principalmente para a educação pública que tenderá a receber o maior contingente de alunos. O que exige atenção e ação por parte de todos os envolvidos, pais, estudantes e os profissionais da educação, especialmente os professores.

Antes de apresentar alguns indicadores do ensino fundamental - anos finais na RMBS, trataremos, brevemente, dessa etapa da educação básica.

Sobre o ensino fundamental - anos finais

O ensino fundamental é obrigatório e tem duração d nove anos, no qual a criança inicia com seis anos. Os últimos anos (6º, 7º, 8º e 9º) compõem o ensino fundamental -anos finais, de que trata este capítulo. Como exarado na LDBN 9.394/96 (BRASIL, 1996), o principal objetivo do ensino fundamental é a formação básica do cidadão, que deve ocorrer mediante o "domínio da leitura, escrita e cálculo" (BRASIL, 1996, Inciso I, Art.32). Na mesma LDBN se prevê o aprendizado de valores, do ambiente natural e físico, do conhecimento dos direitos das crianças e adolescentes, entre outros, para a formação básica do cidadão. No entanto, Silva (2013, p.812) afirma que a principal tarefa do ensino fundamental – anos finais é a "de seguir alfabetizando os alunos de suas séries". Formar leitores que dominem a leitura e a escrita é fundamental, para que cada um possa interpretar o mundo em que vive e se posicionar nele, em todas as fases da formação humana e nos diferentes espaços e campos de atuação. Daí a relevância social do ensino fundamental (anos e iniciais e finais) para o autor.

No Brasil, tradicionalmente, as classes de ensino fundamental - anos iniciais são regidas por um professor que é responsável por ministrar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Para os anos finais, as diferentes áreas do conhecimento estão distribuídas em disciplinas, regidas por diferentes professores especialistas. Essas duas formas de organização dentro do ensino fundamental não obedecem a determinações legais. Referem-se à manutenção de práticas históricas, relacionadas a duas diferentes origens: o primário (da 1ª até a 4ª série) e o ginásio (da 5ª até a 8ª séries), que, na concepção da escola pública republicana, funcionavam no mesmo prédio. De acordo com Marcílio (2005, p.138), a lei de 1892, no que se refere à escola republicana, continha

uma "nova concepção pedagógica, arquitetônica e social da escola primária", e criava também um primeiro sistema escolar racionalizado e organizado verticalmente, que incluía o primário e o ginásio no mesmo prédio escolar. Concebida como fundamental para o progresso, a escola republicana brasileira imprimiu outra organização para os tempos, o espaço e o currículo escolares. As aulas avulsas foram substituídas pelos grupos escolares, permitindo maior eficiência no atendimento à população, assim como no controle de alunos e professores. Mas, apesar de dividirem o mesmo prédio escolar, o acesso ao ginásio dependia de aprovação em exames de admissão. É possível inferir que essa marca de origem tenha resultado em práticas escolares que se mantiveram no tempo. Uma das consequências é apontada por Silva (2013). Ao considerar as indicações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais[5] e na LDBN 9.394/96 (BRASIL, 1996), Silva (2013, p. 812 e 813) sugere que existe, na prática, uma falta de identidade quanto aos objetivos, nos anos finais do ensino fundamental:

> [...] em geral, pouco se discute sobre os objetivos do Ensino Fundamental II a partir de suas especificidades, estando sua identidade pouco clara. [...]
>
> Talvez essa falta de clareza tenha sido uma das causas para o Ensino fundamental II ter se constituído como um espaço para a aprendizagem de alguns conhecimentos historicamente ensinados, oriundos da organização intrínseca das áreas, quase naturalizados, os quais, muitas vezes, sequer são aqueles propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim é que, na complicada entrada na primeira série do Fundamental II (CASARIN, 2008; MENIN, 1994; SILVA, 1997), a situação se modifica drasticamente em relação ao nível anterior: os professores, antes polivalentes, passam a ser especialistas em suas disciplinas – alguns sentem-se desobrigados da tarefa de seguir no processo de alfabetização. Por isso, priorizam o ensino do conhecimento específico e não o colocam a serviço do desenvolvimento da leitura e da escrita de seus alunos.

A histórica divisão entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental tende a mantê-los como distintos, apesar das políticas que integraram essa etapa da escolarização. Em 1971, por meio da LDBN 5.692/71 (BRASIL, 1971), criou-se o ensino de primeiro grau de 8 anos, fundindo as quatro séries do antigo primário e as quatro do antigo ginásio, quando foi eliminada a necessidade de

[5] Os PCN orientavam os currículos da educação até antes da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em dezembro de 2017. Note-se também que Ensino Fundamental II, nome utilizado pelo autor, refere-se, hoje, ao ensino fundamental - anos finais.

aprovação no exame de admissão. No entanto, ainda hoje, é possível afirmar que as distintas origens históricas do ensino fundamental orientam as práticas curriculares e de contratação de professores; ou seja, resultam em diferentes culturas escolares, mesmo considerando que em muitas escolas, há, nos anos iniciais, além do professor regente, também especialistas, como por exemplo, professores de Educação Física e Inglês.

Ao analisar a contribuição das Ciências para a identidade do ensino fundamental – anos finais, Silva (2013) contribui para a compreensão da cultura escolar dessa etapa da escolarização, ao chamar atenção para o resultado, na atualidade, da herança propedêutica. A herança propedêutica refere-se ao processo de naturalização de determinados conhecimentos a serem ensinados, considerados básicos, diferentes em cada disciplina, e determinados pelas especificidades das diferentes áreas do conhecimento, desconsiderando a realidade dos alunos, do mundo atual, e, ainda, se eles existem ou não nos PCN, que orientavam os currículos mínimos no país. Ao relatar o resultado desse processo, Silva (2013) nos traz mais algumas informações sobre a cultura escolar nos anos finais do ensino fundamental:

> Como esse objetivo eminentemente propedêutico é uma realidade distinta da de hoje (MENEZES, 2001), tais conhecimentos tendem a ser trabalhados de maneira descontextualizada e inócua, frente a alunos que não dominam minimamente os signos e códigos (BEISIEGEL, 2006) e que não estão abertos à ocorrência da aprendizagem, pelo menos nos moldes tradicionais. [...]
>
> Há, portanto, um desencontro entre o que a legislação propõe para o Fundamental II [PCN], o perfil de seus alunos imersos nessa sociedade e a expectativa e posterior ação de seus professores, o qual resulta em um ambiente de aprendizagem caracterizado pela ausência de diálogo entre alunoprofessor, alunoconhecimento, professorturma, entre outras possibilidades. (SILVA, 2013, p. 812-814)

Essa característica do ensino fundamental no Brasil é possível, uma vez que não há, necessariamente, relação de continuidade entre a legislação, que seguiu no sentido de unificar e integrar[6] os dois níveis de ensino, e a cultura escolar; visto que as possibilidades inscritas nas práticas resultam das diferentes apropriações e objetivações que os sujeitos, principalmente os professores, fazem da regulamentação pretendida pelo Estado, instituindo mudanças que não estão postas nelas. Julia (2001) contribui para a compreensão da relação dessas duas culturas escolares no ensino fundamental, às duas distintas culturas profissionais. Referindo-se ao ensino primário e secundário na França do

[6] Sobre isso, ver, por exemplo, Azanha (2004), numa análise sobre o Estado de São Paulo.

século XVIII, o autor cita o processo de constituição de culturas profissionais docentes distintas relacionadas às finalidades diversas então colocadas para estes dois níveis de ensino: "a instrução obrigatória de todo um povo, de um lado, o ensino de uma parte das elites, do outro" (JULIA, 2001, p.32), que demandaram formas diversas de organização do trabalho docente. O professor do ensino médio, que formava as elites, constituía-se como um especialista na sua área de conhecimento a qual deveria dominar com segurança para transmitir os conhecimentos numa aula magistral. Ao contrário, o professor primário não ministrava um curso magistral, mas seu papel era fazer as crianças trabalharem, então circulava entre as carteiras para verificar como se desenvolviam as atividades de cada grupo (quando, por exemplo, a aula ocorria em uma classe multisseriada).

De modo sintético, no Brasil, essas duas culturas relacionavam a formação básica, geral, para a cidadania, ao primário; e a formação da elite dirigente, ao ginásio, nível escolar acessado por poucos, e ministrado por professores catedráticos. A cultura escolar ginasial era orientada pela seletividade que provocava repetência e evasão. Somente em meados do século XX é que houve a ampliação do acesso ao antigo ginásio. Nesse período, houve uma demanda crescente da população pelo ginásio, como sugere o estudo realizado por Spósito (1992), para o caso de São Paulo.

Em meados do século XX, ocorreu a ampliação do acesso a esse nível de ensino, bem como, sua unificação (AZANHA, 2004) com o primário, com a aprovação da LDB 5692/71. No entanto, as duas culturas permaneceram relacionadas, principalmente, às práticas curriculares e de organização do trabalho docente, por disciplinas. Sobre a permanência dessa cultura escolar seletiva do antigo ginásio, é interessante destacar que o acesso crescente das classes populares às séries finais (5ª à 8ª) do então primeiro grau, continuava suscitando críticas, inclusive de professores.

Em um texto de Azanha de 1970, em que o autor discute medidas tomadas no Estado de São Paulo, no sentido de integrar os antigos primário e ginásio, refere-se a essas críticas, por meio das quais é possível inferir seu fundamento na cultura da seletividade. No trecho, Azanha (2004, p.356) afirma:

> Essa medida que, inicialmente, suscitou muitas polêmicas, continua ainda totalmente incompreendida por pequena parcela do público e mesmo do próprio magistério. Nem todos foram capazes de compreender que a expansão do ensino ginasial não foi uma simples medida quantitativa — embora muito significativa desse ponto de vista —, mas antes e sobretudo, a decorrência de uma política educacional essencialmente democrática, cujo alcance não pode ser aferido pelo simples confronto com inegáveis dificuldades transitórias, mas na perspectiva histórí-

> ca da evolução da educação brasileira e na sua inevitável ressonância no processo de desenvolvimento econômico do Estado [de São Paulo] e da Nação.

No mesmo texto, Azanha (2004, p.357) identificava a fonte dessas críticas na classe privilegiada intelectual e economicamente, e apontava a necessidade de implementar mudanças no plano pedagógico para resolução dos problemas práticos, não enfrentados pela integração primário-ginásio:

> A verdade é que a expansão do ensino ginasial foi de tal monta que tornou inviável, daqui para diante, a permanência de um padrão de ensino concebido para uma parcela da população, intelectual ou economicamente privilegiada. Nessas condições, o passo decisivo de uma autêntica reforma já foi dado. Resta agora o prosseguimento da tarefa, até que uma nova organização substitua a atual, realizando no plano pedagógico a revolução democrática já caracterizada no que diz respeito à oferta de vagas.

Na década de 1950 se concebia que a escola pública, especialmente a secundária, deveria ser acessível a todos que tivessem "*aptidões* para frequentá-la"[7], o que justificava a sua seletividade. Então, "[...] uma vez resolvidos os problemas do acesso à escola secundária, os relativos à permanência e ao grau de desempenho dos segmentos populares nas várias séries do curso tornam-se mais intensos" (SPÓSITO 1992, p.241). Informações, citadas por Barreto e Mitrulis (2001, p. 104), sobre reprovação e evasão na década de 1950, no Brasil, indicam a proporção desses problemas:

> Em meados do século, o Brasil apresentava os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: 57,4% na passagem da 1a para a 2a série […]. Estudos realizados pela Unesco mostravam, à época, que 30% de reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino.
>
> […] Paralelamente o fenômeno das perdas ocasionadas pelas recorrentes repetências e pela evasão escolar atingia proporções consideráveis no país: de cada 100 crianças matriculadas na 1a série, apenas 16 concluíam as quatro séries do ensino primário após os quatro anos propostos para a sua duração.

Nesse trecho citado pelas autoras identificam-se os principais argumentos que, na década de 1990, fundamentaram a criação e implementação das

[7] Editorial do Jornal O Estado de São Paulo, em 02/10/54, citado por SPÓSITO (1992).

políticas educacionais de cunho neoliberal: a repetência, a evasão e o custo disso para os governos. Dardot e Laval (2017) contribuem para a compreensão do que se entende, neste texto, por neoliberalismo. Os autores fundamentam em Foucault sua análise do que denominam "sistema neoliberal", como tecnologia de governo do si mesmo, por meio da universalização da lógica da empresa, da concorrência como norma de orientação. O que requer pensar o governo mais como atividade do que como instituição. Ainda, Dardot e Laval (2017, p. 17) destacam que: "O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência".

A análise realizada por Azanha, em 1970, acerca das incompreensões e críticas à expansão do antigo ginasial, nível de ensino antes reservado à formação da elite, sugere a permanência dessa perspectiva seletiva que produzia evasão e repetência em massa. Com a unificação promovida pela LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971), a escola deveria se tornar mais democrática, o que, de fato, não aconteceu. Mais tarde, na década de 1990, os indicadores da seletividade da escola que resultam em evasão e repetência, foram amplamente criticados como fatores que impediam a "democratização" do ensino fundamental. A implementação das políticas de cunho neoliberal, para o ensino fundamental, foi direcionada para a criação de programas de regularização do fluxo escolar e redução da distorção idade-série. No trecho de Barreto e Mitrulis (2001), citado anteriormente, observam-se esses argumentos, assim como em outro trecho das autoras no qual se referem a informações contidas no Censo Escolar de 1999:

> […] são 44% os alunos do ensino fundamental que apresentam distorção idade-série. Isso significa que as vagas utilizadas nesse nível de ensino são superiores às necessárias ao atendimento das diferentes coortes de idade na faixa de escolaridade obrigatória e que a correção desta distorção abriria a possibilidade de se adotar medidas de alto interesse para a melhoria da qualidade do ensino. (BARRETO; MITRULIS. 2001, p.120)

A qualidade da educação se traduziu na correção da relação idade-série, na melhoria do fluxo escolar, do tempo de permanência na escola e na otimização da relação custo/benefício em educação. Desde a aprovação da LDBN 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Estado ampliou e complexificou a produção e divulgação de indicadores, censos e avaliações, mecanismos pelos quais pretende exercer o acompanhamento e a regulação[8] da educação, visando à garantia

[8] Sobre o Estado regulador, ver o texto que se tornou referência sobre o assunto: BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. p.725-751, 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br.

desse direito a todos os cidadãos brasileiros.

A seguir, trataremos de alguns indicadores da educação fundamental - anos finais, na RMBS.

O Ensino fundamental - anos finais na RMBS: alguns indicadores

Na RMBS, as matrículas no ensino fundamental - anos finais têm diminuído nos últimos cinco anos, como é possível observar na Tabela 1, a seguir, na qual se apresenta a sua distribuição nos municípios da região, por categoria administrativa. Para ilustrar os indicadores educacionais da RMBS, neste artigo, considerou-se o período de 2014 até 2018. Os dados foram coletados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Por esse motivo, vale citar as Notas contidas nas mesmas Sinopses Estatísticas (2014, 2015, 2016, 2017, 2018), para um melhor entendimento das informações:

1- O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2 - Não inclui matrículas em turmas de Atividade Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3 - O total dos Anos Finais do Ensino Fundamental inclui matrículas em turmas da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental de 8 anos e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

4 - A faixa etária é calculada considerando a idade do aluno na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

5 - O número de matrículas do Ensino Regular considera também as matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas.

Tabela 1 - Matrícula por categoria administrativa na RMBS - 2014 a 2018

	2014	2015	2016	2017	2018
BERTIOGA					
ESTADUAL	3.837	3.476	3.316	3.260	3.361
MUNICIPAL	0	0	0	0	0
PRIVADA	484	482	540	519	505
TOTAL	4.321	3.958	3.856	3.779	3.866
GUARUJÁ					
ESTADUAL	9.687	7.784	7.464	7.654	8.339
MUNICIPAL	8.182	7.362	7.456	7.837	7.509
PRIVADA	2.220	2.288	2.285	2.261	2.146
TOTAL	20.089	17.434	17.205	17.752	17.994

SANTOS					
ESTADUAL	**7.377**	**6.952**	**7.260**	**7.104**	**7.274**
MUNICIPAL	**4.481**	**4.426**	**4.704**	**4.880**	**4.950**
PRIVADA	**8.425**	**8.251**	**8.591**	**8.356**	**8.264**
TOTAL	**20.283**	**19.629**	**20.555**	**20.340**	**20.488**
SÃO VICENTE					
ESTADUAL	**7.992**	**7.558**	**7.709**	**7.409**	**7.560**
MUNICIPAL	**9.141**	**8.901**	**8.272**	**8.032**	**7.681**
PRIVADA	**3.325**	**3.341**	**3.360**	**3.193**	**3.205**
TOTAL	**20.458**	**19.800**	**19.341**	**18.634**	**18.446**
CUBATÃO					
ESTADUAL	**2.885**	**2.509**	**2.373**	**2.408**	**2.258**
MUNICIPAL	**4.700**	**4.434**	**4.178**	**3.666**	**3.691**
PRIVADA	**620**	**653**	**659**	**708**	**717**
TOTAL	**8.205**	**7.596**	**7.210**	**6.782**	**6.666**
MONGAGUÁ					
ESTADUAL	**61**	**58**	**59**	**53**	**42**
MUNICIPAL	**3.553**	**3.238**	**3.252**	**3.155**	**3.325**
PRIVADA	**291**	**248**	**253**	**212**	**260**
TOTAL	**3.905**	**3.544**	**3.564**	**3.420**	**3.627**
PRAIA GRANDE					

Fonte: dados coletados pela autora.
Obs.: Bertioga não possui rede municipal de ensino

Para o período de cinco anos, compreendido de 2014 até 2018, nota-se queda no número total de matrículas nos anos finais do ensino fundamental, em todos os municípios, que compõem a RMBS, com exceção de Santos. Se for considerada a Pirâmide etária do município, que contém dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE[9]), poderia se prever a redução das matrículas na educação fundamental, em Santos, a partir de 2006, e na educação fundamental - anos finais, a partir de 2012. No entanto, as matrículas cresceram. Os

[9] Acessível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santos/panorama.

motivos podem estar relacionados ao fato do município ser a cidade polo da região, concentrando o maior contingente populacional e de serviços. O município poderia, então, ser polo de migração. No entanto, o estudo demográfico, realizado Jakob e Young (2004), indica que essa hipótese não se sustenta.

Com base nos censos demográficos, de 1970 até 2000, os estudos para a RMBS indicam que as cidades de Santos e São Vicente têm uma dinâmica de produzir migrantes regionais, enquanto que a cidade de Praia Grande recebe a migração regional. Portanto, o fato da cidade de Santos ter a maior população e ser o polo prestador de serviços na região, não é suficiente para justificar o fato de ser a única cidade da RMBS a ter ampliadas as matrículas no ensino fundamental - anos finais. Essa informação precisa se melhor analisada, o que foge ao escopo deste texto.

Em todos os municípios o maior número de matrículas encontra-se na rede pública de escolas (municipal e estadual), prevalecendo, em cinco deles (Itanhaém, Cubatão, Mongaguá, Praia Grande e São Vicente), as matrículas na rede municipal. Dentre estes, chama a atenção o Município de Mongaguá pelo pequeno número de matrículas na rede estadual (42 em 2018). Os municípios de Peruíbe e Guarujá são exceções, pois as matrículas concentram-se, principalmente, na rede estadual de escolas. Outra exceção é o município de Santos, onde as matrículas concentram-se principalmente nas escolas privadas e, em segundo lugar, nas escolas estaduais. No município de Bertioga, que não tem rede municipal de escolas, as matrículas concentram-se nas escolas da rede estadual.

Ao longo da implementação das políticas educacionais neoliberais, a divulgação e o debate, em torno dos indicadores educacionais e dos resultados das avaliações externas (resultados tomados como evidências[10]), tendem a formar consensos sobre o que seria uma educação de qualidade.

Em 2007 o governo federal institui o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), agregando num indicador, aprovação e desempenho, que são considerados problemas estruturais da educação brasileira, visando a mensurar e acompanhar "o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica" (MEC, INEP, s/d, p. 6). O Inep compõe estatisticamente o Ideb, considerando os dados sobre aprovação escolar que são obtidos do Censo Escolar e das médias de desempenho de estudantes nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil - para os municípios[11].

Além da criação dos indicadores nacionais, o debate em torno da evasão

[10] Sobre educação por evidências, ver o texto Zanten (2003).
[11] Fonte: http://portal.inep.gov.br/ideb.

e da repetência, resultou em programas e políticas que mudaram a organização dos tempos de aprendizagem na escola fundamental, como a progressão continuada e os ciclos[12]. Os resultados sugerem que, embora lentamente, as escolas brasileiras de ensino fundamental - anos finais têm enfrentado, de forma positiva, o desafio de regularização do fluxo escolar. Se tomarmos o indicador de distorção idade-série, que pautou os debates, na década de 1990, observamos que as porcentagens vêm diminuindo. Como se pode ver na Tabela 2, em 2006, no Brasil, as porcentagens de distorção idade-série para os anos finais do ensino fundamental ficaram entre 33,8% e 37,4%. Em 2018, essas porcentagens caíram, ficando entre 22,3% e 26,2%, indicando que melhora a relação idade/série, mas que ainda há problemas a enfrentar.

Tabela 2 - Distorção Idade/Série - Brasil
Porcentagens (%)

BRASIL / **ANO/SÉRIE**	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
	TDI F05	TDI F06	TDI F07	TDI F08
2018	**25,8**	**26,2**	**23,9**	**22,3**
2006	**37,4**	**35,5**	**34,1**	**33,8**

Fonte: Inep: Indicadores Educacionais:
http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais

Chama a atenção que, em 2006, a maior porcentagem (37,4%) é referente ao 5º/6º ano[13], quando se dá a passagem de classes regidas por um docente para classes regidas por vários docentes, quando, historicamente, ocorre o gargalo da repetência e da evasão no ensino fundamental - anos finais. Já, em 2018, as maiores porcentagens se dividem entre o 5º/6º ano (25,8%) e o 7º ano (26,2%), efeito provável da implementação dos ciclos escolares. No Resumo Técnico sobre os resultados do Ideb, para o período de 2005 até 2017, pode-se ler que, no Brasil, ainda permanece a necessidade de se enfrentar a distorção idade-série para correção do fluxo escolar. As taxas de distorção idade/série da RMBS, no período de 2014 a 2018, confirmam esse diagnóstico, como se pode ver na Tabela 3, a seguir:

[12] Barreto e Mitrulis (2001) trazem uma síntese desses programas, no Brasil, comparando-os com experiências internacionais.

[13] As informações, referentes ao 6º ano, incluem também as matrículas à época dos alunos do 5º ano, tendo em vista que a Lei 11.274, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, é de 6 de fevereiro de 2006.

Tabela 3 - Taxa de distorção idade/série RMBS – 2014 a 2018

Bertioga	2014	14,8	São Vicente	2014	17,6	Cubatão	2014	20,5
	2015	13,9		2015	20		2015	18,6
	2016	14,9		2016	21,4		2016	18,4
	2017	16,4		2017	21,9		2017	16,1
	2018	17,1		2018	21,8		2018	17,2
Guarujá	2014	17,7	Mongaguá	2014	16,5	Itanhaém	2014	13,6
	2015	17,4		2015	18,1		2015	15
	2016	16,5		2016	17,1		2016	16,0
	2017	16,5		2017	17,4		2017	15,5
	2018	16,5		2018	15,3		2018	16,3
Santos	2014	14,2	Praia Grande	2014	20,3	Peruíbe	2014	16,3
	2015	13,4		2015	20,3		2015	16
	2016	12,8		2016	20,1		2016	14,8
	2017	12,6		2017	20,3		2017	15,3
	2018	12,3		2018	19,5		2018	15,2

Fonte: Inep: Indicadores Educacionais: http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais

Observa-se que houve diminuição da taxa de distorção idade/série, embora não de forma acentuada, em 6 dos 9 municípios da RMBS. Somente 4 deles (Guarujá, Santos, Praia Grande e Cubatão) apresentam redução sistemática, nos cinco anos considerados. Nos municípios de Bertioga, Itanhaém e São Vicente, ao contrário, houve aumento da taxa.

As taxas de distorção idade/série da RMBS são maiores do que a do estado de São Paulo, como se pode observar na Tabela 4, a seguir, na qual apresentamos as porcentagens de distorção idade-série para o ano de 2018, na região sudeste, no Estado de São Paulo e no município de Santos. O que sugere a necessidade de estudos mais detalhados sobre o tema.

Tabela 4 – Distorção Idade - Série 2018 Porcentagens (%)

2018 ANO/SÉRIE	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
	TDI F05	TDI F06	TDI F07	TDI F08
BRASIL	25,8	26,2	23,9	22,3
SUDESTE	17,7	18,8	17,2	15,9
SÃO PAULO	10,8	11,4	10,3	10,6
SANTOS	12,2	14,5	11,2	11,2

Fonte: Inep: Indicadores Educacionais
http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais

Em Santos, as taxas de distorção idade/série, no ano de 2018, são inferiores às nacionais e da região sudeste. No entanto, são maiores se comparadas com as porcentagens do estado de São Paulo. Dessa forma, são importantes os estudos regionais, como a pesquisa que deu origem a esta coletânea, coordenada pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, intitulada "O professor do ensino fundamental II: políticas, práticas e representações", por meio da qual se realizaram estudos aprofundados em alguns dos municípios da RMBS, que permitem compreender melhor as dinâmicas municipais que determinam resultados diferenciados das tendências regionais.

Na Tabela 5 abaixo, encontram-se indicadas as matrículas referentes às faixas etárias consideradas corretas para os anos finais do ensino fundamental, de 11 a 14 anos, para a RMBS.

Tabela 5 – Matrículas totais Ensino Fundamental – Anos Finais Faixa Etária 11 a 14 ANOS – 2014- 2018 - Porcentagens (%)
BRASIL/REGIÃO SUDESTE/ESTADO DE SP/RMBS

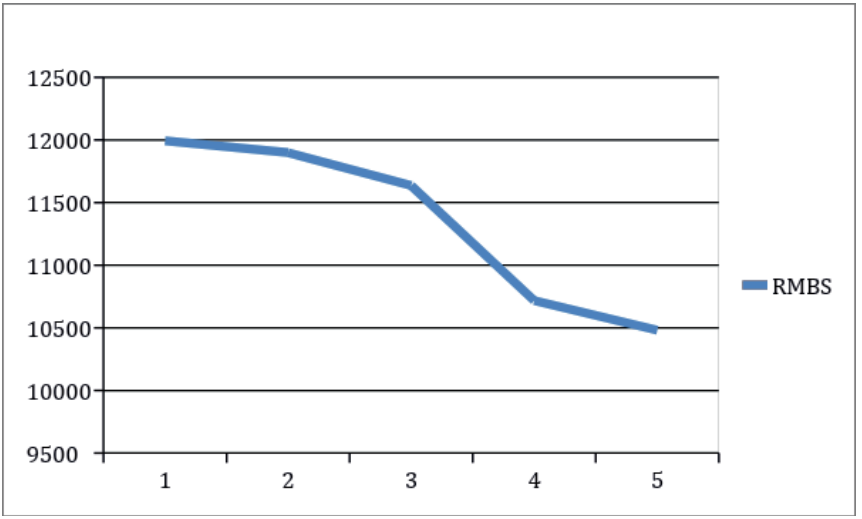
	2014	2015	2016	2017	2018
BRASIL	81	82	82	83	84
REGIÃO SUDESTE	86	86	87	88	89
ESTADO DE SÃO PAULO	88	90	91	92	92
RMBS	86	86	87	88	89

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018.

Nos 5 anos considerados, as matrículas de estudantes, dentro da faixa etária considerada para os anos finais do ensino fundamental (11 a 14 anos), têm aumentado, tanto no território nacional, como na Região sudeste, no estado de São Paulo, como na RMBS. Consideradas as porcentagens de matrículas nessa faixa etária, as informações da RMBS se assemelham a da Região Sudeste e são melhores do que as porcentagens que se referem ao Brasil. A alta porcentagem de matrículas, na faixa etária fora do esperado para a etapa de ensino, pode estar relacionada com os altos índices de reprovação, como indica o Resumo Técnico sobre os resultados do Ideb para o período de 2005 até 2017. No estado de São Paulo a porcentagem de reprovação é de apenas 10% (MEC, INEP, s/d, p.33).

O Gráfico 1, a seguir, permite melhor visualizar a tendência de queda no número de matrículas de estudantes fora da idade no ensino fundamental - anos finais (15 anos até 25+), na RMBS:

Gráfico 1 - Matrículas 15 a 25 anos + Ensino Fundamental Anos Finais (2014-2018)
TOTAIS RMBS 2014-2018



Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018.

Na Tabela 6, a seguir, encontram-se os totais das matrículas de estudantes com 15 até 25 anos e mais, fora, portanto, da idade esperada para o ensino fundamental - anos finais. Vale lembrar que nessas matrículas também são consideradas a EJA e os estudantes com deficiência. Na Tabela 6, encontram-se, também, as informações para o Brasil, para a região Sudeste e para o estado de São Paulo, que permitem comparar as matrículas dos municípios da RMBS, ao longo dos últimos cinco anos.

Tabela 6 – Matrícula Ensino Fundamental Anos Finais 2014-2018
TOTAIS 15 a 25 anos+
BRASIL/SUDESTE/SÃO PAULO/CIDADES RMBS

	2014	2015	2016	2017	2018
BRASIL	1.999.403	1.941.854	1.906.635	1.846.843	1.765.789
Região SUDESTE	578.141	543.867	523.657	489.095	476.698
Estado de São Paulo	192.759	175.054	171.531	160.794	166.433
BERTIOGA	412	362	372	342	397
GUARUJÁ	2.545	1.986	1.724	1.586	1.494
SANTOS	1.637	2.175	2.108	1.986	1.830
SÃO VICENTE	2.555	2.901	2.867	2.714	2.785
CUBATÃO	945	847	811	556	516
MONGAGUÁ	395	424	406	361	301
PRAIA GRANDE	2.363	2.118	2.250	2.174	2.119
ITANHAÉM	631	617	634	540	570
PERUÍBE	511	469	463	458	469

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018.

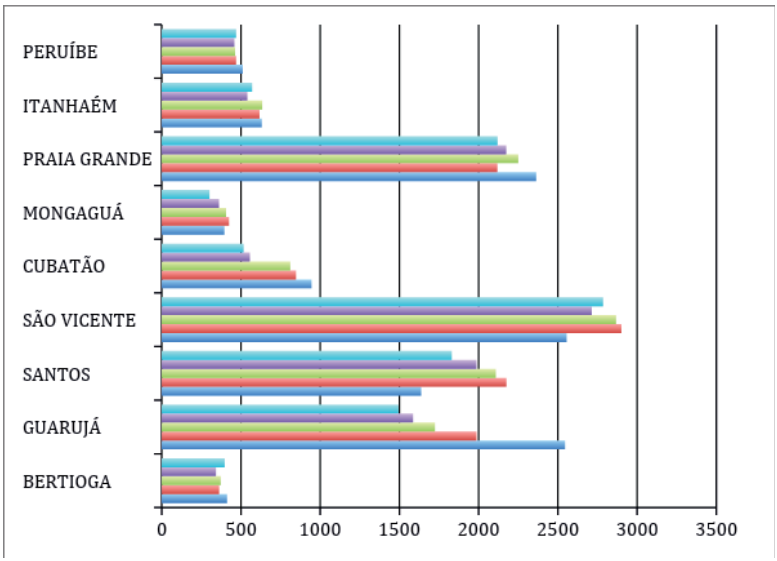
Como se visualiza, ainda que, de um modo geral, o número de matrículas fora da faixa etária considerada para o ensino fundamental - anos finais encontre-se em queda no Brasil e em todos os territórios considerados, notam-se duas exceções: os municípios de Santos e São Vicente, onde há crescimento dessas matrículas. Em São Vicente, de 2.555 para 2.785 (+230) e, em Santos, de 1637 para 1830 (+193). No caso do município de São Vicente, este resultado pode estar relacionado à taxa de distorção idade/série, que tem aumentado, como se pode ver na Tabela 3. Porém, este não é o caso do município de Santos. Para uma conclusão mais precisa sobre os motivos, são necessários estudos específicos, uma vez que as informações sobre as matrículas por faixa etária agregam as matrículas da EJA. Por esse motivo é possível que esse aumento se deva ao crescimento da EJA no município. Mas, nas sinopses estatísticas, as informações sobre as matrículas da EJA, totalizam, no caso do ensino fundamental, anos finais e iniciais.

Ainda, com base na Tabela 6, verifica-se que, em 2014, os municípios de Guarujá, São Vicente e Praia Grande, tinham a porcentagem de matrículas na faixa etária de 15 a 25 anos+ maior entre as cidades que compõem a RMBS (13%), respectivamente 2.545, 2.555 e 2.363 matrículas. Essa porcentagem, apesar de inferiores à nacional (16%), era maior do que as porcentagens da região sudeste (11%) e do Estado de São Paulo (8%). Em 2018, São Vicente apresenta, aproximadamente, 15% de matrículas na faixa etária de 15 a 25 anos+. Ao longo dos demais anos considerados, Praia Grande manteve-se na

porcentagem de 12%, indicando uma leve queda nessas matrículas. Em 2018, Guarujá, Cubatão e Mongaguá apresentavam porcentagem de 8% aproximadamente nessas matrículas, correspondendo ao menor índice da Região.

No Gráfico 2, a seguir, visualizam-se essas mesmas informações em cores, que permitem melhor identificar a evolução ao longo dos cinco anos. As cidades do Guarujá e Cubatão têm reduzido ano a ano a quantidade de matrículas de 15 a 25 anos+.

Gráfico 2 - Matrículas 15 a 25 anos + ensino fundamental anos finais – (2014-2018)
CIDADES DA RMBS



Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018.

Quanto ao desempenho nas provas aplicadas pelo Inep, para os estudantes dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental - anos finais no ano de 2017, os resultados indicam que os estados da federação não cumpriram as metas estipuladas para essa etapa da escolarização, com exceção de sete deles:

> [...] apesar de o país ter melhorado seu desempenho nos anos finais do ensino fundamental, alcançando, em 2017, um índice igual a 4,7, a meta proposta não foi atingida. Das 27 unidades da Federação, 23 aumentaram o Ideb, todavia apenas 7 (sete) alcançaram a meta proposta para 2017: Rondônia, Amazonas, Ceará, Pernambuco, Alago-

> as, Mato Grosso e Goiás. O registro negativo foi a queda do Ideb nos anos finais do ensino fundamental no estado de Minas Gerais. (MEC, INEP, s/d, p.30)

O Estado de São Paulo (junto com Goiás, Santa Catarina e Ceará), apesar de não ter cumprido a meta, diferencia-se em relação aos indicadores nacionais, por ter "alcançado os melhores desempenhos nos anos finais do ensino fundamental", como também se pode ler no mesmo Resumo Técnico (p.31). Na Tabela 7, a seguir, encontram-se os resultados do Ideb para a Região Sudeste e o estado de São Paulo, nos anos de 2013, 2015 e 2017, além da meta projetada para 2017:

Tabela 7 - IDEB 2013/2015 e 2017 - Região Sudeste e estado de São Paulo

2013	2015	2017	Projetado 2017	
4,6	4,8	5,0	5,4	SUDESTE
4,7	5,0	5,3	5,6	SÃO PAULO

Fonte: MEC, INEP. Resumo Técnico. Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica.

Como se observa, o estado de São Paulo alcançou resultados um pouco acima se comparado aos resultados da Região Sudeste. Como se lê ainda no referido Resumo Técnico (MEC, INEP, s/d, p. 32), apesar de o estado de São Paulo não ter atingido a meta do Ideb, os resultados têm se mantido crescentes, "devido à melhora na taxa de aprovação do Estado de São Paulo, entre os anos de 2015 e 2017 que alcançou 90%". Vale destacar ainda que, para o Ideb de 2017, São Paulo tinha 644 municípios com meta projetada. Desses, 15,1% (97 municípios) alcançaram a meta.

Quanto ao Ideb da RMBS, as informações foram obtidas diretamente do *site* do Inep (http://ideb.inep.gov.br), em Resultados e Metas do Ideb, e se referem aos anos de 2013, 2015 e 2017, para as redes municipais e estaduais dos municípios da RMBS, organizados na Tabela 8, a seguir:

Tabela 8 - IDEB RMBS 2013/2015/2017
Redes Públicas (Municipais e Estaduais)

	2013		2015		2017	
	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb
BERTIOGA						
Estadual	4,3	4,0	4,7	4,4	5,0	4,3
Pública	4,3	4,0	4,7	4,4	5,0	4,3
GUARUJÁ						
Estadual	4,4	3,8	4,7	4,1	5,0	4,5
Municipal	4,7	3,9	5,1	4,8	5,3	5,2
Pública	4,5	3,9	4,8	4,4	5,1	4,8
SANTOS						
Estadual	4,6	4,5	5,0	5,0	5,2	5,0
Municipal	5,0	4,1	5,3	5,0	5,6	5,0
Pública	4,7	4,3	5,1	5,0	5,3	5,0
SÃO VICENTE						
Estadual	4,3	4,0	4,7	4,4	5,0	4,6
Municipal	5,2	4,0	5,5	4,5	5,8	4,8
Pública	4,8	4,0	5,1	4,4	5,4	4,7
CUBATÃO						
Estadual	4,5	4,0	4,8	4,2	5,1	4,6
Municipal	4,7	4,5	5,1	4,6	5,3	4,8
Pública	4,5	4,3	4,9	4,4	5,2	4,7
MONGAGUÁ						
Estadual	4,6	-*	5,0	-*	5,2	-*
Municipal	4,5	4,3	4,8	4,5	5,1	4,8
Pública	4,6	4,3	5,0	4,5	5,2	4,8
PRAIA GRANDE						
Estadual	4,7	4,3	5,1	4,6	5,3	4,7
Municipal	5,0	4,8	5,4	4,9	5,6	5,4
Pública	4,7	4,5	5,1	4,8	5,3	5,1
ITANHAÉM						
Estadual	4,8	4,4	5,2	4,5	5,4	4,6
Municipal	4,8	4,5	5,1	4,7	5,4	5,0
Pública	4,8	4,5	5,1	4,7	5,4	4,9
PERUÍBE						
Estadual	4,9	4,2	5,3	4,7	5,5	4,8
Municipal	4,7	4,0	5,1	4,4	5,3	4,3

* No caso do município de Mongaguá, o número de alunos é insuficiente para gerar resultados significativos. Fonte: MEC, INEP. Resumo Técnico. Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica.

As informações sugerem que, nos municípios da RMBS, as escolas públicas das redes municipais e estaduais melhoraram os seus resultados no Ideb, ao longo dos anos, com destaque para os municípios de Santos e Praia Grande que têm as melhores notas do Ideb (5,0 e 5,1). Porém, o crescimento no indicador não ocorre num ritmo que permita atingir as metas que foram estimadas para os anos considerados.

Sobre e além dos indicadores

A consideração de indicadores como evidências da qualidade da educação tem sido construída com maior ênfase desde a implementação das políticas neoliberais. Embora não se possa questionar a importância deles para o acompanhamento e as decisões quanto aos investimentos em educação, no sentido de torná-la cada vez mais um direito. Mas, a criação, divulgação e debate sobre os indicadores têm se dado com essa perspectiva? Este tema se relaciona direta ou indiretamente ao ciclo de proposição, criação, implementação e avaliação de políticas educacionais, por meio da formação da opinião pública. Como indica Zanten (2003), a reflexividade das políticas educacionais forma consensos sobre temas fundamentais para a educação das novas gerações. A autora refere-se à incorporação de determinados significados sobre a educação, em um processo que envolve desde a experiência vivida nas escolas por estudantes, pais e professores, pautadas pelos programas educacionais neoliberais, e que são reforçadas pelas discussões públicas, por exemplo, em torno dos resultados obtidos pelas escolas e redes em avaliações como o Ideb, os quais produzem aprendizados e consensos em torno da agenda neoliberal para a educação escolar. Os consensos se referem a algumas ideias básicas: a de que o desempenho de estudantes nas provas são evidências da qualidade da educação; e a ideia de que a educação privada, cuja gestão é empresarial e concorrencial, resultam em educação de qualidade.

O desempenho individual de estudantes em provas nacionais e internacionais (PISA), cujos resultados são amplamente divulgados pela imprensa, tornaram-se os principais parâmetros para considerar a qualidade da educação. A divulgação e o debate público em torno dos resultados de exames, tomados como evidências, contribuem para a construção de consensos, dentro e fora das escolas. Entretanto, a qualidade da educação escolar é complexa e envolve uma multiplicidade de fatores, dentre eles o investimento em educação para garantir uma série de itens que faltam na maioria das escolas brasileiras, por exemplo: laboratórios bem equipados para o ensino de ciências, materiais escolares, equipamentos e infraestrutura para *internet* e informática, bibliotecas, salas para o atendimento educacional especializado, salas de aulas confortáveis, etc.; além de melhores salários, jornada e carreira para os professores e

demais trabalhadores da educação.

O conceito de *performatividade*, proposto por Ball (2004, p.1.116), permite compreender a relação entre os dispositivos que compõem a política educacional neoliberal, a escola e a formação pretendida no momento atual. Como indica o autor, insere o "*habitus* da produção privada, com suas sensibilidades comerciais e sua 'moralidade utilitária', nas práticas educativas". Para o autor:

> A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para "atar as coisas" e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, "que governa a distância" – "governando sem governo". Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele "indica", muda significados, produz novos perfis e garante o "alinhamento". Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (knowledge-work) das instituições educativas transforma-se em "resultados", "níveis de desempenho", "formas de qualidade". (BALL, 2004 p. 1.116)

Sob a égide do estado neoliberal brasileiro, os dispositivos de gestão da educação e da avaliação externa fomentam a "produtividade" dos processos escolares e aumentam o controle externo sobre a organização do trabalho do professor.

O professor é um dos principais sujeitos para que ocorra mudança na cultura escolar, daí a disputa histórica em torno do controle sobre a organização do seu trabalho. Freitas (2014) denomina o movimento mais recente realizado nesse sentido, de neotecnicismo educacional, que tem nas políticas neoliberais atuais duas vertentes: as avaliações externas e a BNCC. Como indica Freitas (2014), a BNCC é mais um avanço sobre o controle da cultura escolar e do trabalho do professor, que, na primeira fase de criação e implantação das políticas educativas neoliberais brasileiras, veio pelo binômio avaliação/objetivos educacionais e, agora, por meio da BNCC, para todo o processo de trabalho do professor (objetivos, conteúdos e métodos). A leitura de Freitas (2014) permite identificar a relação desses dispositivos com a formação dos indivíduos no neoliberalismo, e a importância que a escola tem nesse processo:

> A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além

> da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho? (FREITAS, 2014, p. 1089)

Essas análises sugerem que, mais uma vez, na década de 1990, o foco não foi uma reforma pedagógica, que, em 1970, Azanha (2004) indicava como necessária. Essa não é uma questão menor em termos de políticas educacionais, pois dirige o foco a partir do qual serão identificadas as desigualdades e a qualidade em educação; ou seja, a relação entre a educação e a justiça social, conceitos polissêmicos, que refletem as diferentes perspectivas sobre o tema em disputa nos diferentes momentos históricos, tema que abordaremos na sequência.

Ensino fundamental - anos finais: que educação queremos?

Esses aportes das políticas educacionais produzem um campo de conflitos entre diferentes projetos para a educação escolar, incluindo o ensino fundamental - anos finais. Decorridos mais de vinte anos de implementação das políticas neoliberais no ensino fundamental, é possível, ainda, identificar as duas culturas: uma para o ensino fundamental - anos iniciais e outra para o ensino fundamental anos finais. No entanto, essas culturas têm sido pressionadas pelas exigências de inclusão das pessoas com deficiência, e de educação para as diversidades étnicas, de gênero, culturais, físicas e intelectuais, uma vez que, pela pressão da sociedade civil organizada (movimento negro, de mulheres, LGBT+, principalmente), durante o breve período do neodesenvolvimentismo brasileiro, criaram-se políticas de inclusão escolar voltadas para o atendimento a esses grupos específicos. A força desses movimentos sociais em busca do direito à educação sugere a disputa em torno da significação social do que seria uma educação de qualidade, bem como do lugar onde ela ocorre: a escola.

Assim, podemos entender a aparente contradição existente entre resultados cada vez mais positivos em relação, por exemplo, ao acesso e no fluxo escolar, ao mesmo tempo, em que os resultados do Ideb sugerem um lento crescimento, ou uma quase estagnação na melhoria do aprendizado. A escola, regulada por indicadores de "normalização" de fluxos e trajetórias, não é, necessariamente, a escola que garante educação a seus alunos e, em especial, a esses grupos que pressionam pelo direito à educação.

Da perspectiva da racionalidade neoliberal, que orienta a política educacional em vigor, essas evidências continuam justificando novos programas e políticas fundamentados na concorrência, que modificam a escola por dentro e, ao mesmo tempo, colocam, em segundo plano, temas importantes como: o

sentido que a sociedade quer dar a formação das novas gerações, a necessidade de maiores investimentos na escola pública, que resultem em estruturas melhores, mais bem equipadas, professores melhores remunerados e formados.

De um modo geral, nas políticas públicas para o ensino fundamental - anos finais, prevalecem os valores universalistas orientados pelo ideal da igualdade de oportunidades. Dessa perspectiva, os indicadores analisados, anteriormente, sugerem que avançamos no enfrentamento às desigualdades educacionais, especialmente quanto ao acesso e quanto às desigualdades de tratamento (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015), pela implementação de mecanismos que buscaram vencer a histórica reprovação e evasão escolar, além dos mecanismos de financiamento como o Fundeb, visando a garantir mínimos para as condições das escolas. No entanto, como os mesmos indicadores sugerem, o aprendizado, apesar desse esforço, ainda não alcança os níveis mínimos esperados. Portanto, se considerarmos os mesmos critérios postos pela racionalidade neoliberal que orienta a montagem desses indicadores e avaliações, é possível afirmar que esta perspectiva é insuficiente para que a educação como direito se realize. É necessário avançar.

No ciclo das políticas educacionais (MAINARDES; MARCONDES, 2009), cada sujeito, especialmente professores e alunos, são partícipes na medida em que interpretam e recriam programas e políticas na prática, quando tendências participativas e democráticas também podem se fazer presentes, criando inúmeras possibilidades nas escolas. A legislação para o ensino fundamental - anos finais, em vigor, expressa uma intenção democrática ao prever a garantia do aprendizado, a formação para a cidadania e a educação inclusiva, atendendo à diversidade dos estudantes.

No entanto, no cenário atual, a intenção permanece subsumida aos dispositivos homogeneizadores como as avaliações externas, a BNCC e nos processos de gestão. Em consequência, a autonomia dos atores diretamente envolvidos no processo de formação escolar, especialmente professores e alunos, também se reduz. A realização da educação plena como direito depende da pressão política, num momento histórico em que a sociabilidade neoliberal tende a homogeneizar subjetividades, trajetórias e processos formativos, pelo eixo da concorrência.

Há, portanto, um longo caminho a trilhar que implica fortalecer solidariedades políticas em torno da educação pública de qualidade, mas uma qualidade substantiva, ou seja, significada, implicada e constituída, especialmente, por alunos, educadores e trabalhadores da educação, nas escolas.

REFERÊNCIAS

AZANHA, M. P. J.. A política de educação do estado de São Paulo (uma

notícia). Considerações sobre a política de educação do estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 349-361, maio/ago. 2004.

BALL, S.. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 07 dez. 2019.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E.. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Estud. Av.* São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, agosto de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 dez. 2019.

BRANDÃO, E.. Baixada Santista registra emprego no vermelho. In: *A Tribuna*. 24.08.19 19h14 - Atualizado em 05.01.20 14h43. Cidades. Edição digital. Santos-SP. Disponível em: https://www.atribuna.com.br/cidades/baixada-santista-registra-emprego-no-vermelho-1.64668. Acesso em: 05 janeiro 2020.

BRANDÃO, M. V. M.; MOREL, M. G. G.; NETO, J. F.; FERREIRA, M. C.. Desigualdades socioespaciais na Baixada Santista; Tipologia associada à estrutura ocupacional. In: VASQUEZ, D. A. (Org.). *A questão urbana na Baixada Santista:* políticas, vulnerabilidades e desafios para o desenvolvimento. São Paulo: Ed. Universitária Leopoldianum, 2011, p. 81-96.

BRASIL. *LDB n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

_____. *Lei n. 5.692***,** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília:MEC, Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, 1971.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Boitempo. 2017.

FIRMIANO, F. D.. A ilegalidade do Estado e o colapso do neodesenvolvimentismo no Brasil. *SER Social*, Brasília, v. 18, n. 39, p. 584-609, jul.-dez./2016. Disponível em: http://www. periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/21344/17532. Acesso em: 13/03/2017.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa

pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, v. 35, n.129, p.1085-1114, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2014*. Brasília: Inep. 2019. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 03 de dezembro de 2019.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015*. Brasília: Inep. 2019. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 03 dez. 2019.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2016*. Brasília: Inep. 2019. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 03 dez. 2019.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília: Inep. 2019. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 03 dez. 2019.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília: Inep. 2019. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 03 dez.2019.

JAKOB, A. A. E.; YOUNG, A. F.. *Dinâmica Demográfica Intrametropolitana na Região Metropolitana da Baixada Santista no período pós -1970*. Campinas: Núcleo de Estudos de População (NEPO)/UNICAMP, 2004.

JULIA, D.. A cultura escolar como objeto histórico. *Rev. Bras. Hist. Educ*., Campinas, n.1, p.9 - 43, jan./jun. 2001.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. J.. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 30, n.106, p.303-318, jan-abril, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pd.

MARCÍLIO, M. L.. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MONFREDINI, I.. *Silenciamento e desistência*: a formação de professores pelo trabalho. Curitiba: CRV. 2011.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação*: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes. 1997.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. P. de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. *RBPAE. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 31, n. 3, p. 511 – 530, set./dez. 2015.

SILVA, J. A. da. As possíveis contribuições do ensino de ciências para a identidade do Ensino Fundamental II e para a tarefa de alfabetizar. *Ciênc. Educ.* (Bauru), Bauru, v. 19, n. 4, p. 811-821, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SPÓSITO, M. P.. *O povo vai à escola*: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola. 1992.

ZANTEN, A. V.. La reflexividad social y sus efectos sobre la investigación cualitativa de las realidades educativas. In: ZAGO, N. (Org. *et al.*). *Itinerários de pesquisa:* perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A. 2003, p. 49-80.

RUMOS DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Rejane Maria Emilio

Após o período do regime militar no Brasil (1964–1985), iniciou-se um processo de redemocratização política, marcado pela promulgação, em 1988, da sexta constituição brasileira em um século de república.

A atual Carta Magna (BRASIL, 1988a), celebrada como "Constituição Cidadã", apesar de ser considerada como portadora de um dos textos mais completos do mundo em termos de garantias individuais, seu texto original recebeu, até momento desta pesquisa, mais de 100 emendas. Os artigos 205 a 214, que tratam do campo educacional, foram alterados por cinco Emendas em 1996, 1998, 2006, 2009 e 2015.

Além das alterações constitucionais, têm ocorrido, nas últimas décadas, tentativas sucessivas de regulamentação da legislação educacional no Brasil.

Cabe ressaltar que, mais precisamente, em 1988, foram iniciadas, na 11ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação/ANPEd, realizada em Porto Alegre, as discussões de uma nova LDB, tendo a proposta do Professor Saviani como objeto de discussão e debates (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

Ainda, em 1988, foi apresentado à Câmara Federal o projeto original da nova LDBEN, por meio do PL 1.258-A (BRASIL, 1988b). Após tramitar na Câmara e no Senado por 8 anos, receber diversas emendas e três substitutivos, teve seu texto final aprovado em 1996. Segundo Bollmann e Aguiar (2016, p. 419):

> A LDB aprovada integra o conjunto de reformas encaminhadas pelo Estado no âmbito educacional, aglutina e consolida mudanças na educação básica e na educação superior. Como exemplo, destacam-se as seguintes: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério (Fundef), ensino a distância, autonomia da universidade, descentralização, formação de professores, avaliação, currículo.

Nem mesmo o longo período de tramitação da LDBEN (BRASIL, 1996) a blindou de alterações em seu texto. Desde a sua promulgação até o presente momento (2020), o texto legal já foi modificado por 53 novas leis, sendo que algumas delas já foram revogadas. Estas alterações refletiram ou foram reflexos das políticas educacionais que passaram a regular a educação nacional e que

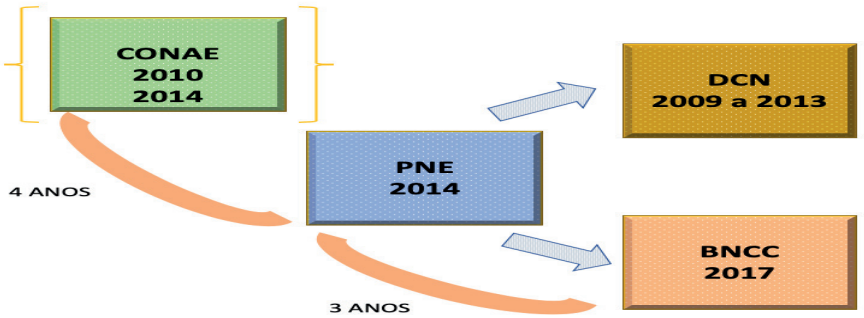
definiram os rumos das políticas curriculares.

Logo após a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996), o Brasil vivenciou dois momentos de reforma educacional, com implicações no campo curricular: A primeira, no final da década de 1990, e a segunda, no final dos anos 2000.

A primeira reforma gerou um conjunto de documentos composto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997; 1998a; 1999b); pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 1998c; 1998d; 1999a); pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998e) e pelo Plano Nacional de Educação – PNE de vigência decenal (BRASIL, 2001). Estas políticas nortearam a elaboração de currículos nos âmbitos municipal, estadual e federal. Porém, o segundo momento de reforma educacional teve início em decorrência da realização da CONAE 2010 (BRASIL, 2010), iniciada no âmbito municipal, em 2008, e da CONAE 2014 (BRASIL, 2014).

O diagrama da Figura 1 ilustra o trâmite dos documentos que geraram a nova política educacional e, em consequência, novas diretrizes curriculares.

Figura 1 - Trâmite de políticas educacionais



Fonte: elaborado pela autora.

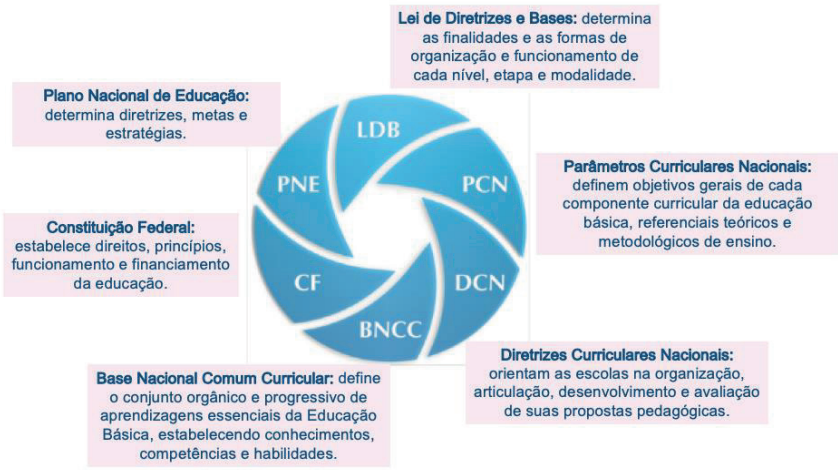
O trâmite do projeto do executivo, para o PNE 2014, durou quatro anos até sua aprovação e, durante esse processo, o Conselho Nacional de Educação – CNE promoveu a atualização das DCN para todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2009; 2010b; 2010c; 2012). Assim que o PNE (BRASIL, 2014) foi aprovado, iniciou-se o processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica – BNCC (BRASIL, 2017b), que se estendeu por mais três anos.

Neste artigo nos propusemos a analisar as concepções de currículo e identificar as formas de organização curricular, presentes nos marcos regula-

tórios da educação nacional, com a finalidade de compreendermos o alcance de cada um dos documentos no âmbito da política curricular.

Na Figura 2 apresentamos uma síntese conceitual das políticas educacionais aprovadas neste contexto de redemocratização.

Figura 2 - Legislação educacional



Fonte**:** elaborado pela autora.

A visão retrospectiva, que este texto está propondo, tem o intuito de conduzir à reflexão sobre as mudanças e continuidades que estão subjacentes às políticas curriculares derivadas da legislação brasileira no conjunto de políticas educacionais aprovadas no âmbito da vigência da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988a).

a) Constituição Federal

Como demonstrados na ilustração, os direitos, princípios, funcionamento e financiamento da educação, em todos os seus níveis, estão definidos nos art. 205 a 214 do Cap. III, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988a).

No texto constitucional original, com relação ao campo educacional, houve ampliação de direitos com relação ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade em creche e pré-escola. A Emenda Constitucional nº 53, de 2006 (BRASIL, 2006), elevou o *status* desse atendimento denominando-o de "educação infantil", conforme o que se registra a seguir:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetiva-

> do mediante a garantia de:
>
> [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2006)

No campo curricular, pela primeira vez na era republicana, o texto constitucional explicita que "serão fixados *conteúdos mínimos* para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (grifos nossos) (BRASIL, 1988a, art. 210).

b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) determina as finalidades e as formas de organização e funcionamento de cada nível, etapa e modalidade da educação nacional.

Como dito anteriormente, esta Lei foi sendo alterada à medida que surgiam novas demandas sociais no campo educacional. A primeira alteração ocorreu menos de um ano após sua aprovação, conforme pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1 - Alterações na LDBEN (1997-2019)

Ano	Leis	
	Números	Quantidade
1997	Lei nº 9.475.	1
2001	Lei nº 10.287; Lei nº 10.328.	2
2003	Lei nº 10.639; Lei nº 10.709; Lei nº 10.793.	3
2004	Lei nº 10.870.	1
2005	Lei nº 11.114; Lei nº 11.183.	2
2006	Lei nº 11.274; Lei nº 11.301; Lei nº 11.330; Lei nº 11.331.	4
2007	Lei nº 11.525; Lei nº 11.632.	2
2008	Lei nº 11.645; Lei nº 11.700; Lei nº 11.741; Lei nº 11.769; Lei nº 11.788.	5
2009	Lei nº 12.013; Lei nº 12.014; Lei nº 12.020; Lei nº 12.056; Lei nº 12.061.	5
2010	Lei nº 12.287.	1
2011	Lei nº 12.416; Lei nº 12.472.	2

2012	Lei nº 12.603; Lei nº 12.608.	2
2013	Lei nº 12.796.	1
2014	Lei nº 12.960; Lei nº 13.006; Lei nº 13.010.	3
2015	Lei nº 13.168; Lei nº 13.174; Lei nº 13.184; Lei nº 13.234.	4
2016	Lei nº 13.278.	1
2016	Medida Provisória nº 746.	1
2017	Lei nº 13.415; Lei nº 13.478; Lei nº 13.490; Lei nº 13.530.	4
2018	Lei nº 13.632; Lei nº 13.663; Lei nº 13.666; Lei nº 13.716.	4
2019	Lei nº 13.796; Lei nº 13.803; Lei nº 13.840; Lei nº 13.826; Lei nº 13.868.	5
TOTAL		**53**

Fonte**:** elaborado pela autora.

No campo curricular, foco desta análise, destacamos que, no texto original da LDBEN (BRASIL, 1996), foi definida como de atribuição da União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e *diretrizes* para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, *que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos*, de modo a assegurar formação básica comum" (grifos nossos) (BRASIL, 1996, Art. 9°, Inc. IV).

Quanto aos currículos, a LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece que "devem ter *base nacional comum*, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma *parte diversificada*, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (grifos nossos) (BRASIL, 1996, art. 26).

Mesmo após a vigência das orientações curriculares contidas nos Parâmetros e nas Diretrizes a LDBEN (BRASIL, 1996), sofreu diversas modificações relacionadas à área curricular, acrescentando a obrigatoriedade de conteúdos adicionais no currículo das escolas, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 - Alterações curriculares na LDBEN

Ano	Inserção no currículo	Artigo da LDBEN
2007	Direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz o ECA.	Art. 32, § 5º
2008	Estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena: história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional.	Art. 26-A, § 1º e § 2º
2008	Conteúdo obrigatório de música no ensino de arte.	Art. 26, § 2º e § 6º
2011	Estudo sobre os símbolos nacionais – nos currículos do ensino fundamental.	Art. 32, § 6º
2014	Direitos humanos e prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente.	Art. 26, § 9º
2014	Exibição obrigatória de filmes de produção nacional por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.	Art. 26, § 8º
2016	Artes visuais, dança, música e teatro como linguagens do componente curricular de Arte.	Art. 26, § 6º
2018	Educação alimentar e nutricional.	Art. 26, § 9ºA

Fonte: elaborado pela autora.

Percebe-se que à medida que a sociedade colocava em pauta a discussão de algumas questões sociais, os órgãos legislativos mobilizavam-se para aprovar leis, para que o currículo das escolas passasse a contemplar, obrigatoriamente, conteúdos que socialmente eram considerados relevantes. É importante registrar que algumas destas alterações foram incorporadas tardiamente, como é o caso das diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que já eram vigentes, desde 1990, e também do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, cuja inclusão, pela Lei n° 10.639 (BRASIL, 2003), representou uma importante conquista social, visto incorporar no currículo a história e a cultura que caracterizam a formação da população brasileira.

Em 2016, a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415, de16 de fevereiro de 2017, promoveu outras mudanças:

> • A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico,

> econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 1996, art. 35-A, § 1º).
>
> • O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, art. 36).
>
> • Língua Inglesa como componente curricular obrigatório, a partir do 6° ano (BRASIL, 1996, art. 26, § 1°).

Estas últimas alterações da LDBEN (BRASIL, 1996) ocorreram antecipando proposições, que estavam contidas na proposição da BNCC, que, naquele momento, ainda não havia sido aprovada pelo Conselho Nacional de Educação.

Nesta reforma de 2016/2017, a LDBEN (BRASIL, 1996, art. 26, § 10) foi selada contra futuras inclusões de componentes curriculares de caráter obrigatório, sem aprovação do Conselho Nacional de Educação homologação pelo Ministro de Estado da Educação.

Além destas alterações, a LDBEN (BRASIL, 1996) passou a apontar a Base Nacional Comum Curricular como referência para:

> • Definição dos padrões de desempenho esperados para o ensino médio nos processos nacionais de avaliação (BRASIL, 1996, art. 35ª, § 6°);
>
> • Elaboração de processos seletivos para cursos de graduação (BRASIL, 1996, art. 44, § 3°);
>
> • Definição de currículos dos cursos de formação de docentes. (BRASIL, 1996, art. 62, § 8°)

Estas alterações apontam que o conjunto de reformas define não só o que deve ser ensinado, mas também os padrões de desempenho esperados na educação básica e para a qualificação mínima para progressão dos alunos em nível superior. Por fim, indicam a necessidade de definição de currículos dos cursos de formação de docentes que tenham a BNCC como referência, fechando, assim, o círculo de controle sobre a educação básica, atingindo também a educação superior.

c) Referenciais e Parâmetros Curriculares

Os primeiros documentos curriculares elaborados pelo Ministério da Educação, logo após a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996), foram os PCN (BRASIL, 1997; 1998a), que apontaram, para o Ensino Fundamental, objetivos e conteúdos, bem como critérios de avaliação, orientações para avaliação e orientações didáticas. Também, foram elaborados os RCNEI (BRASIL, 1998e), que trouxeram os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, e os PCNEM (BRASIL, 1999b) para o Ensino Médio.

Os PCN apresentaram a proposta de que a seleção de conteúdos fosse orientada a partir dos objetivos: "o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos" (BRASIL, 1997, p. 51). Os conteúdos foram abordados em três grandes categorias: *conteúdos conceituais*, que envolvem fatos e princípios; *conteúdos procedimentais* e *conteúdos atitudinais*, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes.

Os objetivos "se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla" (BRASIL, 1997, p. 47). A partir dos Objetivos Gerais do ensino fundamental – "que são as grandes metas educacionais que orientam a estruturação curricular – são definidos os Objetivos Gerais de Área, os dos Temas Transversais, bem como o desdobramento que estes devem receber [...]" (BRASIL, 1997, p. 48).

Quanto aos "critérios de avaliação", os PCN trataram de "explicitar as aprendizagens fundamentais a serem realizadas em cada ciclo", que se "constituem em indicadores para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem", reforçando que "tais critérios não devem ser confundidos com critérios de aprovação e reprovação de alunos" (BRASIL, 1997, p. 70).

O último item dos PCN são as "orientações didáticas", que discutem "questões sobre a aprendizagem de determinados conteúdos e sobre como ensiná-los de maneira coerente com a fundamentação explicitada anteriormente" (BRASIL, 1997, p. 70).

Percebe-se, nos PCN, alinhamento às teorias mais tradicionais, influenciadas pela racionalidade tyleriana, evidenciando uma concepção técnica de currículo para orientar a organização curricular no Brasil.

Por meio do livro "Basic Principles of Curriculum and Instruction" (TYLER, 1949), o currículo é reduzido a um conjunto de proposições e a avaliação ao mecanismo de aferição da efetividade curricular, em um modelo baseado em um vínculo preciso entre currículo e avaliação.

No livro (TYLER, 1949), em uma estrutura simples, dividida em quatro partes intituladas com uma pergunta cada, o autor formalizou seus pensamentos e moldou o currículo. Na primeira, questiona os propósitos educacionais que a escola deve alcançar, mencionando que um dos principais problemas com a educação se refere à falta de propósitos claramente definidos. Na segunda, apresenta experiências de aprendizado para orientar como as possibilidades de seleção e sua provável utilidade para alcançar os objetivos. Na terceira, propõe o modo como as experiências podem ser organizadas para maximizar seu efeito. E, na quarta parte, questiona como a eficácia das experiências de aprendizagem pode ser avaliada, indicando a necessidade de revisão das áreas que não foram eficazes e fecha o ciclo iniciado com a primeira pergunta, traduzindo seu entendimento de que a avaliação deva ser baseada nos objetivos propostos.

Muito embora não tenham sido caracterizados como obrigatórios, os Parâmetros foram configurados como uma referência nacional tida como sinônima do termo "base nacional comum":

> [...] a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da *base nacional comum* (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática [...] (grifos nossos). (BRASIL, 1997, p. 14, grifos nossos)

Esta mesma visão expressa, no texto dos PCN (BRASIL, 1997), é também enfatizada pelo relator do Parecer CNE/CEB 04/98 (BRASIL, 1998b), que subsidiou a elaboração da Resolução CNE/CEB n° 2/98 (BRASIL, 1998c), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

> *Base Nacional Comum* refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã [...]. *Parte Diversificada* envolve os conteúdos complementares, escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à Base Nacional Comum, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela [...]. *Conteúdos Mínimos* das Áreas de Conhecimento refere-se às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena. [...] Ao utilizar os conteúdos mínimos, *já divulgados inicialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais*, a serem ensinados em cada área

> de conhecimento, é indispensável considerar, para cada segmento (Educação Infantil, 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), ou ciclos, que aspectos serão contemplados na intercessão entre as áreas e aspectos relevantes da cidadania, tomando-se em conta a identidade da escola e seus alunos, professores e outros profissionais que aí trabalham (grifos nossos). (BRASIL, 1998b, p. 6)

Assim, os PCN foram caracterizados como o documento curricular, que regularizava, concretizava e contemplava tanto a "base nacional comum" e a "parte diversificada" referidas na LDBEN (BRASIL, 1996), quanto os "conteúdos mínimos" referidos na Constituição Federal.

d) Diretrizes Curriculares Nacionais

As DCN, tanto as que foram editadas em 1997 e 1998, quanto as atualizações que foram editadas, no período de 2009 a 2013, definem princípios, fundamentos e procedimentos que servem como orientação para que as escolas organizem e formulem suas práticas pedagógicas.

Na Resolução, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998c), foi esclarecido o modo como deveria ocorrer a integração da base comum nacional e da parte diversificada em torno do paradigma curricular, por meio da definição das "áreas de conhecimento" e dos "aspectos da vida cidadã" que as escolas deveriam contemplar em suas propostas curriculares, conforme o que segue:

> A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:
>
> a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: 1. a saúde; 2. a sexualidade; 3. a vida familiar e social; 4. o meio ambiente; 5. o trabalho; 6. a ciência e a tecnologia; 7. a cultura; 8. as linguagens.
>
> b) as áreas de conhecimento: 1. Língua Portuguesa; 2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes; 3. Matemática; 4. Ciências; 5. Geografia; 6. História; 7. Língua Estrangeira; 8. Educação Artística; 9. Educação Física; 10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1998c)

Na prática, a estruturação proposta nas DCN (BRASIL, 1998c), foi ao encontro do que já estava contido nos PCN (BRASIL, 1998a), visto que a articulação dos vários aspectos da vida cidadã, citado nas DCN (BRASIL, 1998c),

corresponde aos eixos dos "temas transversais" explicitados e detalhados nos PCN: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

No período de 2000 a 2013, o Conselho Nacional de Educação, contando com a contribuição dos seus conselheiros, de representantes dos conselhos estaduais e municipais, técnicos e servidores do CNE, especialistas, pesquisadores, integrantes de sistemas de ensino, técnicos do Ministério da Educação e representantes de entidades representativas dos trabalhadores em educação, que participaram dos seminários, debates e audiências públicas[1], elaborou as Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam: a Educação Infantil, Fundamental e Média; além das diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. E, ainda, as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

O Parecer CNE 7/2010 (BRASIL, 2010a), que subsidia a elaboração das DCN da educação básica (BRASIL, 2010b), traz uma crítica ao conteúdo dos PCN (BRASIL, 1997; 1998a; 1999b):

> Os PCN teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (BRASIL, 2010a, p.8)

Apesar da crítica aos PCN, o CNE apresenta as novas DCN como proposta do "estabelecimento de uma Base Nacional Comum que terá como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos" (BRASIL, 2010b, p.8). Além disso, a elaboração das DCN para a educação básica "pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação"

[1] Este procedimento de elaboração das novas DCN diferiu dos anteriores por não ser fruto do trabalho de um único autor.

(BRASIL, 2010b, p.11), embora seja mantida a interpretação dos conceitos de "base nacional comum" e de "parte diversificada", já presentes nas DCN e nos PCN de 1998:

> Entende-se por *base nacional comum*, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente [...] que assim se traduzem:
>
> I – na Língua Portuguesa;
> II – na Matemática;
> III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,
> IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
> V – na Educação Física;
> VI – no Ensino Religioso.
>
> Tais *componentes curriculares* são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos [...]. A *parte diversificada* enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar [...] para serem desenvolvidos de forma *transversal* (grifos nossos). (BRASIL, 2010b, p. 27)

As DCN (BRASIL, 2009; 2010b; 2010c; 2012) atualizadas mostram um conteúdo muito mais robusto do que as da década anterior, apresentando, em sua uma estrutura, os seguintes itens: 1) Referências conceituais; 2) Sistema Nacional de Educação; 3) Acesso e permanência para a conquista da qualidade social; 4) Organização curricular: conceito, limites, possibilidades; 5) Organização da Educação Básica; 6) Elementos constitutivos para organização e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

e) Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação é um instrumento de planejamento de Estado, com duração decenal, que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas educacionais. É organizado em diretrizes, metas e estratégias para todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional.

O PNE de 2001 (BRASIL, 2001), em termos curriculares, ressaltou a política vigente, enfatizando o que estava proposto nos PCN (BRASIL, 1997;

1998a; 1999b), no RCNEI (BRASIL, 1998e) e nas DCN (BRASIL, 1998c; 1998d; 1999a).

Ao final da vigência do PNE de 2001, durante os debates da CONAE 2010, a dificuldade de implementação dos PCN foi uma das questões debatidas, sendo registrada no eixo 1 do documento final da Conferência:

> Ainda no contexto da organização nacional, a implantação do Sistema Nacional de Educação, desenvolvido sob o regime de colaboração, precisará enfrentar uma discussão há muito delineada no cenário educacional, que, de alguma forma, busca garantir a unidade no atendimento de qualidade por meio dos mesmos parâmetros, nas diversas instituições educativas públicas, sejam elas federais, estaduais, do DF ou municipais. (CONAE, 2010, p. 27)

Esta expectativa apontada pela CONAE 2010 foi traduzida no novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), com a determinação da criação de uma nova política curricular, apresentada por meio de duas estratégias para cumprimento da Meta 2:

> 2.1) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, *proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* para os (as) alunos (as) do ensino fundamental.
>
> 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a *base nacional comum curricular* do ensino fundamental (grifos nossos). (BRASIL, 2014, Meta 2)

À expressão "base nacional comum", que já constava da legislação educacional vigente, foi apensado o termo "curricular". Assim, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC adquiriu *status* de política curricular, implicitamente, em substituição aos PCN, já que a "revogação"[2] deste documento curricular não foi indicada formalmente, deixando dúvidas quanto à sua vigência.

Na primeira estratégia da Meta 7 do PNE, é enfatizada a prevalência de dois documentos curriculares, um que estabelece "diretrizes" e outro a "base" para a educação básica:

[2] O termo "revogação" no texto foi empregado com o mesmo sentido do adotado na área jurídica, na qual representa o ato pelo qual se retira a eficiência ou a validade de ato anterior.

> 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, *diretrizes pedagógicas* para a educação básica e a *base nacional comum dos currículos*, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, grifos nossos)

f) Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é um documento que traz uma prescrição detalhada de conteúdos de aprendizagens, que são chamadas de *aprendizagens essenciais*, para cada uma das séries e etapas da educação básica.

Diferentemente das orientações curriculares anteriores, contidas nos PCN, a BNCC é um documento mandatório que deverá servir como referência para os currículos escolares, conforme determinado na Resolução CNE/CP n° 2, de 22 de dezembro de 2017:

> Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como *referência obrigatória* e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino (grifos nossos). (BRASIL, 2017a, art. 7°)

Considerando o impacto da BNCC no papel de redefinição das políticas curriculares vigentes, faz-se necessário compreender os fundamentos pedagógicos contidos no documento, que está assentado no desenvolvimento de competências e de educação integral.

O conceito de *competências* tem estado presente na legislação curricular desde a edição dos PCN, tendo sido amplamente discutido, rechaçado por uns e celebrado por outros, voltou a ser utilizado na última versão aprovada da BNCC.

O termo "competência" na BNCC é definido como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho "que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2017b).

A definição de "competência" presente na BNCC não difere da utilizada

na União Europeia, de acordo com o Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO:

> Define-se competência como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas ao contexto. Competência indica a capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional). Competência não se limita a elementos cognitivos (que envolvem o uso de teoria, conceitos ou conhecimento tácito); também abrange aspectos funcionais (que envolvem habilidades técnicas), atributos interpessoais (como habilidades sociais ou organizacionais) e valores éticos (CEDEFOP, 2011). Competências podem ser específicas por domínio, isto é, relacionadas a conhecimentos, habilidades e atitudes em uma matéria ou uma disciplina específica, ou gerais/transversais quando são relevantes para todos os domínios. Em alguns contextos, o termo *habilidades* (em sentido mais amplo) é às vezes usado como equivalente de *competências.* (UNESCO-IBE, 2016)

Perrenoud (1999, p.7) define *competência* como "uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles". Ou ainda, em outro texto do mesmo autor, o sentido de competências inclui não só o "saber", mas também o "saber-fazer", que indica uma concepção mais utilitária do conhecimento:

> Define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD *et al*., 2002, p. 19)

Macedo (2019) traz uma análise precisa e elucidativa sobre o uso do conceito de *competências* no âmbito do desenvolvimento de políticas curriculares:

> É verdade que o termo competência é bem conhecido de educadores em muitas e diversas acepções – nos desdobramentos da racionalidade tyleriana nos anos 1970, no cognitivismo piagetiano, na tradição linguística de Chomsky e na discussão alemã no campo da formação profissional. No cenário internacional pós-1990, no entanto, ficou notabilizado pelos documentos da Unesco, especialmente o Relatório Delors. Noções como

> aprendizado ao longo da vida e sociedade do aprendizado (UNESCO, 1996), assim como a menção aos pilares da educação propostos pelo relatório – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser –, foram comuns nas políticas públicas do fim do século XX. Sem dúvida, já aí estava a ideia de que a educação é "estratégia chave para a produtividade econômica, o bem-estar individual e social e a inclusão socioeconômica" (TAKAYAMA, 2013: 60), ideia que se tornará mais forte, nas décadas seguintes, com o protagonismo da OCDE no cenário mundial. (MACEDO, 2019, p. 47)

A BNCC (BRASIL, 2017b) traz dez competências gerais que contemplam toda a educação básica, inclusive o ensino médio[3].

Outro conceito fundante da BNCC é o de educação integral que independentemente da duração da jornada escolar se refere "[...] à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea" (BRASIL, 2017b).

Assim, como o conceito de *competência*, o de *educação integral* também tem estado presente na pauta da educação brasileira, tendo sido inclusive incorporado ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, embora os sentidos atribuídos não sejam sempre os mesmos.

A BNCC traz a proposição de que haja "[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida". Na BNCC, estes dois conceitos fundantes para a compreensão de todo o documento estão explicitados em apenas duas das quinhentas e setenta e seis páginas do documento.

A educação infantil está organizada por "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" e por "campos de experiência" para três faixas etárias: bebês (0-1 a 6 meses); crianças bem pequenas (1 a 7 meses – 3 a 11 meses); e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Ou seja, a etapa denominada, na LDBEN de 1996 por "creche", recebe uma subdivisão em duas faixas etárias distintas para explicitação dos "objetivos de aprendizagem e desenvolvimento".

O ensino fundamental está organizado em quatro áreas do conhecimento, com competências específicas para cada uma das áreas. Em seguida, oito componentes curriculares, com as competências específicas para cada componente, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, conforme demonstrado no Quadro 3.

[3] A BNCC do ensino médio, aprovada apenas um ano mais tarde, em 2018, foi integrada ao documento aprovado em 2017.

Quadro 3 - Competências no Ensino Fundamental
Fonte: elaborado pela autora.

E, ainda, dentro de cada componente, há uma divisão em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, conforme demonstrado no Quadro 4, que exemplifica a unidade temática de Música para o ensino de Arte nos anos finais do ensino fundamental.

Quadro 4 - Exemplo de estrutura curricular

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Contextos e práticas	(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (EF69AR02) Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço. (EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.
Elementos de linguagem	(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b, p. 208-209).

O que não difere nos dois níveis – Educação Infantil e Ensino Fundamental - é a prescrição ano a ano de um conteúdo excessivamente detalhado em campos de experiência na educação infantil e em componentes curriculares no ensino fundamental.

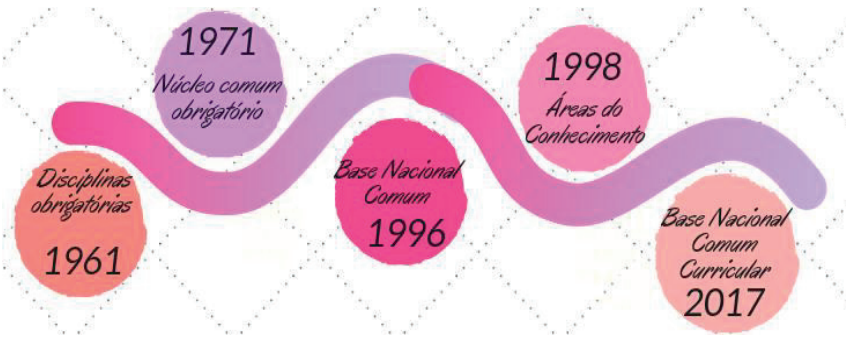
Com relação ao ensino médio, o documento é menos detalhado do que nos outros níveis. Difere-se por não tratar cada componente curricular em separado e por trazer a especificação de habilidades para o ciclo e não ano a ano. Organiza-se em quatro áreas do conhecimento, definindo-se competências es-

pecíficas e um conjunto de habilidades para cada uma dessas competências em cada uma das quatro áreas. Apesar disso, o desafio desta etapa é ainda maior, considerando a proposta de implementação dos itinerários formativos.

A ideia de *disciplinas obrigatórias* da LDB, de 1961, permaneceu, em 1971, quando houve a reforma da educação básica, sendo apenas renomeada para *núcleo comum obrigatório*. Na LDBEN, de 1996, a mudança foi novamente semântica, passando o conjunto de disciplinas obrigatórias a ser denominado de *base nacional comum*.

A proposta de um ensino disciplinar está presente em todas as legislações, conforme ilustrado na Figura 3:

Figura 3 - Organização curricular na legislação



Fonte: Elaborado pela autora.

Nos dois documentos de orientação curricular, editados pelo MEC, no âmbito da LDBEN de 1996, tanto nos PCN quanto na BNCC, os conteúdos foram organizados por meio de componentes curriculares. Na BNCC, embora tenha havido um agrupamento por áreas do conhecimento, esta organização, por si só, não elimina a fragmentação do ensino presente no documento.

Observamos que a lógica do passado permanece arraigada na proposta atual da BNCC, visto que, muito embora haja o anúncio de dez competências a serem desenvolvidas numa perspectiva de educação integral, a organização estrutural do próprio documento não orienta para a concretização desta perspectiva.

Concluímos que a racionalidade tyleriana (TYLER, 1949), que já estava presente nos PCN, é ainda mais evidente na BNCC, visto ser este último documento de orientação curricular ainda mais prescritivo e com um vínculo ainda mais explícito com o sistema de avalições padronizadas em nível nacional.

REFERÊNCIAS

BOLLMANN, M. G. N.; AGUIAR, L. Ca.. LDB: projetos em disputa da tramitação à aprovação em 1996. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul. / dez. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 5 out. 1988a.

_____. Congresso Nacional. Projeto de Lei n° 1.258-A. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário do Congresso Nacional* (p. 4.267-4.271). Brasília, DF: Congresso Nacional, 29 nov. 1988b.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 16 jul. 1990 [e retificado em 27, de setembro de 1990].

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1ª à 4ª série). Brasília, DF: MEC/SEF, 10v., 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5ª à 8ª série). Brasília, DF: MEC/SEF, 10v., 1998a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998, subsidiou a elaboração do documento preliminar visando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 30 mar. 1998b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 07 de abril de 1998. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 15 abr. 1998c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação.

Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 05 ago. 1998d.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998e.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 07 de abril de 1999. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 13 abr. 1999a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.* v. 4. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999b.

_____. Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 10 jan. 2001.

_____. Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 10 jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: CNE/CEB, 18 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 7, de 7 de abril de 2010. Subsidia a elaboração do documento preliminar visando as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 9 jul. 2010a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010b. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 14 jul.

2010b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 15 dez. 2010c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 31 jan. 2012.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Casa Civil, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC, 22 dez. 2017a.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME,2017b. Disponível em: http://basenacional-comum. mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. *Documento Final*. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. 2014. O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. *Documento Final*. Brasília, DF: MEC, 2014.

MACEDO, E. F. de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: nov. 2019.

PERRENOUD, P.. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L. de; MACHADO, N.

J.; ALESSANDRINI, C. D.. *As competências para ensinar no século XXI*: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TYLER, R. W.. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

UNESCO. Bureau Internacional de Educação (IBE). *Glossário de Terminologia Curricular*. 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/ pf0000223059_por>. Acesso em: jul. 2019.

LAS POLITICAS DE EVALUACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR FRENTE AL COVID-19

Agustín Villarreal

INTRODUCCIÓN

La situación de emergencia sanitaria expuso la necesidad de resolver en tres meses las problemáticas educativas postergadas por décadas. La educación virtual como didáctica posible para garantizar la continuidad pedagógica en épocas de cuarentena dejó al descubierto la falta de insumos tecnológicos y de conectividad para un amplio sector de estudiantes en situación de vulnerabilidad; didácticas que poco se ajustan a la demanda de adecuaciones curriculares que requiere cada estudiante y la escasa información que estudiantes, familias y docentes tienen acerca de la evaluación formativa.

En este estudio nos interesa contrastar las políticas educativas nacionales y provinciales de emergencia - y los enfoques pedagógicos en los que se sustentan- diseñadas para garantizar a todos los estudiantes del territorio nacional la continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio, con la percepción que tienen docentes y estudiantes universitarios en relación a dichas prescripciones.

La investigación será de carácter exploratorio (HERNANDEZ SAMPIERY y otros, 2010) y nos basaremos en el análisis de contenido (GÓMEZ MENDOZA, 2000) de las resoluciones y apuntes de formación docente emitidos por el Ministerio de Educación de La Nación, el Ministerio de Educación de la Provincia de Misiones, el Plan de Contingencia elaborado por la Universidad Nacional de Misiones, y en entrevistas en profundidad (VASILACHIS DE GIALDINO, 2007) a una funcionaria, una docente del profesorado de la universidad y registros o testimonios de estudiantes y reuniones. Todas las unidades de análisis fueron utilizadas con una muestra intencional, tomando así un diseño de muestra aleatorio debido a que estos sujetos están relacionados en la producción y reproducción de las políticas de evaluación.

En los primeros apartados a fin de contextualizar dicha problemática detallaremos cronológicamente las distintas decisiones políticas que se fueron tomando por parte del Ejecutivo Nacional, el Ministerio de Educación de la Nación, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Misiones y la Universidad Nacional de Misiones para administrar la emergencia sanitaria. En un segundo momento, explicitamos las líneas de acción

propuestas por las políticas educativas centrándonos en el fortalecimiento del vínculo pedagógico, la continuidad pedagógica y la evaluación formativa, a fin de analizar la tradición pedagógica en la que se inscriben y sustentan.

Por último, analizaremos cómo receptan docentes y estudiantes universitarios las prescripciones de emergencia establecidas por las políticas educativas en tiempos de pandemia.

Decisiones políticas frente al Covid

En la República Argentina se sanciona el "aislamiento social, preventivo y obligatorio" el 20 de Marzo del 2020 debido a la pandemia mundial producida por el virus del Coronavirus o Covid-19. Esto se realiza por medio del Decreto 287/2020, dictado por el presidente Dr. Alberto Fernández destacando que el Jefe de Gabinete de Ministros posee la facultad de coordinar con las distintas jurisdicciones y organismos del Sector Público Nacional la implementación de las acciones y políticas para el adecuado cumplimiento de las recomendaciones que establezca la autoridad sanitaria nacional, en el marco de la emergencia y de la situación epidemiológica.

A su vez, el Decreto 355/2020 lo faculta para exceptuar del cumplimiento del "aislamiento social, preventivo y obligatorio" a lo que se denominó "actividades esenciales" otorgándoles a estos trabajadores la circulación sólo por medio de protocolos:

> Se prohíbe circular, al personal afectado a determinadas actividades y servicios, o a las personas que habiten en áreas geográficas específicas y delimitadas. Esto podrá realizarse previa intervención de la autoridad sanitaria nacional y a pedido de los Gobernadores o de las Gobernadoras de Provincias o del Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En todos los casos deberán establecerse protocolos de funcionamiento y dar cumplimiento a las recomendaciones e instrucciones de las autoridades sanitarias y de seguridad, nacionales y locales. (Ministerio de Salud de la Nación, 20 de marzo de 2020) (ARGENTINA, 2020b)

Otro decreto importante es el número 459/2020, establecido meses después con dos acciones específicas, por un lado, designar al jefe de Gabinete de Ministros como "Unidad de Coordinación General del Plan Integral para la Prevención de Eventos de Salud Pública de Importancia Internacional" para tomar medidas de contención del virus. Y por otro que se realice un informe de seguimiento epidemiológico. Del mismo modo, el Jefe de Gabinete de Ministros podrá disponer la suspensión de las excepciones dispuestas respecto de la jurisdicción que incumpla con la entrega del "Informe de Seguimiento

Epidemiológico y Sanitario COVID-19" o incumpla con la carga de información exigida en el marco del "Monitoreo de Indicadores de Riesgo Epidemiológico y Sanitario – COVID-19" (Ministerio de Salud de La Nación, Decreto 459/2020).

Es importante tener en cuenta este primer aspecto debido a que estas acciones coordinarán luego con el accionar de los demás Ministerios, como es el caso del Ministerio de Educación de la Nación. Es así que como consecuencia de los primeros decretos se han suspendidos todas las actividades escolares hasta previo aviso. Las reuniones del Consejo Federal de Educación[1] (con todos los ministros de la República Argentina) se realizan con una frecuencia de dos veces por semanas. La primera acción fue empezar el cursado bajo la modalidad virtual y preparar al sistema para este trayecto. Es así que los ministros de las provincias comienzan articular las plataformas virtuales.

Los primeros efectos que se observaron a partir de la implementación de la modalidad virtual son una gran saturación de tareas, trabajos prácticos y que haceres enviados de los profesores y maestros hacia los estudiantes. Esta sobrecarga de tareas a estudiantes y a sus familias dieron lugar a las declaraciones, en las primeras semanas de Abril del 2020, del Ministro de educación de la Nación Dr. Nicolás Trotta: "No es momento de evaluar, sino de aprender y cuidarnos" (LOJA, 25 de abril de 2020, La Nación).

Esta afirmación fue mal replicada por los medios de comunicación y el ministro de educación se vio obligado dos días después, en una entrevista brindada a la Agencia de Noticias Telam Argentina aclaró: "no es un momento de evaluar en términos tradicionales de poner una calificación, porque tenemos que definir que los procesos de educación son colectivos y los tenemos que trasladar a los hogares (Trotta, en LOJA, 2020, p. 6).

En concordancia, la viceministra Adriana Puiggrós recordó al respecto que "la pandemia no elimina derechos" (Trotta, en LOJA, 2020, p. 7), argumentando que se debe mantener las políticas expresadas en la ley nº 26206; derecho a la educación e inclusión de los estudiantes dentro del sistema educativo pese a la emergencia sanitaria. Es así que el objetivo de la política educativa de emergencia apunta a **contener la desigualdad**. Esta idea es expresada en las palabras del ministro Trotta cuando define las nuevas condiciones escolares: "Cada pequeña realidad reconfigura la posibilidad de aprendizaje a la distancia y no es lo mismo lo que sucede en cada hogar al abordaje que puede realizar el docente en el aula para intentar traspasar las desigualdades" (p. 8). Asimismo sostiene que la situación de educación virtual evidencia la importancia del vínculo entre la familia y la escuela:

[1] En la República Argentina el sistema educativo se organiza con un ministerio de educación por Provincia con carácter autónomo en el ámbito político, jurídico y de acción. La responsabilidad es la adecuación /consenso de criterios en lineamientos curriculares, capacitación y financiamiento.

> Hay que revalorizar este esfuerzo en el proceso de enseñanza que están realizando los docentes y los padres en sus hogares […] hay que contener la desigualdad […] el desafío es ver cómo podemos mejorar el vínculo docente, alumnos, padres en este proceso y no evaluar en términos de saber. (No es momento de evaluar, dijo Trotta, 28 de abril 2020. EL ARGENTINO, 2020, p. 5)

Después de la reunión del 14 de Mayo, el Consejo Federal de Educación y el Ministro de Educación se establece que "no habrá calificaciones numéricas en el territorio nacional en el contexto de la excepcionalidad". Es por ello que las características de la evaluación se darán en términos de retroalimentación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en la adaptación curricular y devoluciones orientativas a los estudiantes y familias (para el caso de educandos pequeños y adolescentes). Se determina entonces que "[…] la evaluación durante este período, será de carácter formativo". El gobierno resolvió que no habrá calificaciones numéricas hasta que vuelvan las clases (15 de mayo de 2020, EL CRONISTA, 2020, p.2).

Por último, se acuerda con todos los ministros realizar un pequeño registro del estado de la cuestión de la continuidad pedagógica para los primeros días de Julio. Es aquí que donde aparece el término de continuidad pedagógica que analizaremos en profundidad más adelante.

Situación educativa en la provincia de Misiones

Las líneas educativas de acción en el marco de esta situación de emergencia sanitaria son de carácter nacional, determinadas por el Ministerio de Educación de la Nación. Sin embargo, la implementación de políticas de evaluación apunta a que cada jurisdicción la aplique de acuerdo a las condiciones y demandas de sus contextos escolares específicos. Cabe destacar que, desde el primer momento, el ministro provincial, Miguel Sedoff, adhiere a las políticas nacionales y postula la necesidad de darle a la situación educativa emergente un abordaje integrado.

> El ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de Misiones, Miguel Sedoff, confirmó que la provincia trabaja con las demás jurisdicciones y Nación un criterio único de evaluación de conocimientos impartidos de modo virtual, por el aislamiento social obligatorio ante la pandemia por COVID-19. (*Nación y Provincia acuerdan un criterio único de evaluación de saberes,* 17 de abril, 2020, EL DIARIO DE MISIONES).

Destacando que parte de las acciones serán acompañadas por los gremios

y sindicatos de docentes de la Provincia de Misiones:

> Estamos trabajando en un documento para la acreditación de saberes en la emergencia. De hecho mañana vamos a tener una reunión como equipo y luego con el de Nación. También vamos a tener una reunión virtual con los gremios que integran las mesas técnicas de la paritaria provincial, para seguir discutiendo las características y fundamentos. (Sedoff en dialogo con FM 89.3 Santa María de las Misiones, 17 de abril de 2020)

Es así que la interacción y trabajo - a lo cual no han adherido todas las provincias de la República Argentina - será de forma integrada:

> No es algo que podamos definir nosotros solos como jurisdicción sino que estamos comprometidos a trabajarlo con el resto de las jurisdicciones del país. La idea es tener principios generales de evaluación en todo el país y, a tal fin, se conformó un equipo para trabajar eso a cargo de Gabriela Diker, secretaria de Evaluación del Ministerio de Educación de la Nación y en el cual va a participar Cielo Linares (Subsecretaría de Educación de Misiones) y representantes de las otras provincias. (Sedoff, en dialogo con FM 89.3 Santa María de Misiones, 17 de abril de 2020, RADIO SANTA MARIA DE LAS MISIONES)

La educación virtual impone una nueva lectura en el trazado de las políticas educativas emergentes que ahora pone el acento en las dinámicas familiares de los estudiantes y plantea la necesidad de elaborar didácticas que se adapten a los tiempos y espacios de los hogares, puesto que estas condiciones son muy diferentes a las que demandaba la modalidad presencial meses atrás.

> Como familia tenemos hijos, sobrinos, hermanos en una relación no presencial con la escuela y no tiene sentido pretender que se traslade la misma didáctica, la misma dinámica de la modalidad presencial a la. No podemos pretender que, porque los chicos van cuatro o cinco horas a la escuela le dediquen el mismo tiempo en su hogar. Hay que establecer estrategias de aprendizaje ante la emergencia pero, sobre todo, para no presionar. (Sedoff, en dialogo con FM 89.3 Santa María de Misiones, 17 de abril de 2020, RADIO SANTA MARIA DE LAS MISIONES)

No obstante, aunque en las reuniones con el Consejo Federal de Educación (CFE) ya se está diseñando el regreso al aula y los protocolos correspondientes en todas las provincias para avanzar, la modalidad virtual pretende

instalarse definitivamente en el formato escolar presencial.

> La idea es continuar una parte del año presencial ya que la primera parte está siendo no presencial. Tenemos la esperanza de volver a las aulas en este ciclo lectivo, creo que vamos a volver de una manera diferente porque tenemos aprendizajes diferentes, competencias digitales nuevas y prácticas. Nos dimos cuenta que a veces la tecnología resuelve la distancia. Hubo un cambio que, obligados por la circunstancia, nos vimos decididos a enfrentar. (Sedoff, en dialogo con FM 89.3 Santa María de Misiones, 17 de abril de 2020. RADIO SANTA MARIA DE LAS MISIONES)

No solo se destaca la presencia de las competencias digitales, sino que en la Provincia de Misiones las acciones se completan con cursos de capacitación docente en todos los niveles: jardín, primario, secundario y superior. Allí se menciona la implementación para los docentes de un curso gratuito de una hora y media con herramientas para pasar de la clase presencial a la clase virtual, y de un postítulo de actualización académica en "Metodologías Innovadoras con TIC" desarrollado en Misiones con apoyo del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Las capacitaciones como formación para la enseñanza y aprendizaje serán realizadas por medio de la plataforma virtual denominada Guacurarí de acceso gratuito para todas las instituciones, profesores y maestros que integran el sistema educativo: "Ese postítulo fue confeccionado por el equipo de Plataforma Guacurarí el año pasado y se dictó desde la aplicación 'INET en casa' y ahora se puso a disposición de todos los docentes. Lo hizo nuestra provincia y demuestra que tenemos producción académica" (Sedoff, en dialogo con EL DIARIO DE MISIONES, 2020, p. 10).

El Ministro de educación de la provincia aseguró que la plataforma Guacurarí puede contribuir con sus contenidos virtuales al desarrollo educativo de otras provincias. La elaboración de contenidos digitales implica mejorar las adecuaciones curriculares a fin de ampliar y enriquecer la oferta educativa virtual.

> Un equipo de 120 personas que están en proceso de curación y creación de contenidos para cada nivel y modalidad que día a día se va cargando. No implica solamente cantidad sino pertinencia y calidad dentro de la virtualidad (…) nos encontramos trabajando con el portal TICMas para que todos los docentes de la provincia puedan acceder en forma gratuita a más de 50.000 recursos audiovisuales y secuencias didácticas audiovisuales que contemplan todos los contenidos de los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios), en una decisión que pone a la

> Plataforma a un nivel excepcional frente a otras ofertas educativas. Vamos a colaborar con todo lo que sea necesario para que se desarrolle: técnicos, diseñadores, contenidistas, los equipos que requiera Nación para ayudar a las demás jurisdicciones. (Sedoff en dialogo con EL DIARIO DE MISIONES, 2020, p. 11)

De este artículo destacamos dos de los anuncios del Ministro Miguel Sedoff que tendrán un fuerte impacto en los profesorados de la provincia de Misiones: "Durante la emergencia vamos a evaluar pero no calificar" y "apuntamos a sostener más el vínculo entre estudiantes y escuelas que al contenido que debemos desarrollar en la currícula".

Si bien la Universidad Nacional de Misiones (Desde ahora UNaM) conserva autonomía para gestionar su organización y lineamientos académicos ante la emergencia sanitaria, los anuncios emitidos por los ministerios de educación nacional y provincial demarcan el horizonte pedagógico a seguir. Tras el decreto 287/2020 se decide en primera instancia cerrar las Universidades Nacionales en todo el territorio nacional. Luego, la propia autonomía de las universidades públicas requiere de resoluciones frente al conocimiento de la pandemia del Covid-19, es así que el 30 de Marzo en consonancia con dicho Decreto y los lineamientos nacionales del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se dispone la Resolución Rectoral N° 0143/2020 expresando que "en caso de ser necesario se deberá reprogramar el calendario académico" aprobado por cada Unidad Académica y que "los docentes propondrán estrategias educativas de manera virtual y a distancia" (Plan institucional de contingencia – FHYCS-UNaM – ANEXO, 2020).

El 22 de abril la UNaM establece mediante la Resolución nº 143/2020 y ampliada por la Resolución Nº 147/20, en concordancia con las directivas emanadas del CIN que se establezca una Plan de contingencia por unidad académica y/o facultad dependiente. Luego se exponen criterios de ***continuidad pedagógica*** bajo un ***plan de contingencia*** en donde la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM establecen dos etapas iniciales para garantizar la continuidad pedagógica: una de preparación y otra de modalidad no presencial. Es en este marco en el que se discuten los contenidos prioritarios y los modos de evaluación y/o acreditación de saberes para implementar en las prácticas educativas de modalidad virtual.

El sostenimiento del vínculo pedagógico y la continuidad pedagógica

Los lineamientos de la política educativa actual de la República Argentina para enfrentar las condiciones que impone la pandemia podrían resumirse en

tres conceptos: vínculo pedagógico, continuidad pedagógica y evaluación formativa. Más allá de que estas categorías ya se vienen discutiendo e implementando poco a poco en el campo educativo y tienen una larga tradición pedagógica, cobran estado público en la sociedad en el contexto de aislamiento. Es por ello que iremos rastreando la aparición de estos términos en documentos oficiales emitidos años atrás con el objetivo de describir y deducir desde qué enfoques pedagógicos se están pensando las políticas educativas, y más específicamente las prioridades pedagógicas-didácticas que se establecen en este escenario excepcional de modalidad virtual.

Una de las referencias que encontramos en relación al concepto de continuidad pedagógica aparece en los cuadernos técnicos destinados a supervisores, publicados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2013), en el que se enuncia:

> […] la necesidad de que los actores del sistema educativo provincial, en los distintos niveles de responsabilidad, establezcan en forma consensuada las estrategias que van a implementar para garantizar –durante el año– el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, más allá de los problemas coyunturales o de las emergencias que puedan surgir. (p.6)

En consonancia con los postulados planteados por la Ley de Educación: Nacional nº 26206, el documento vincula el término continuidad pedagógica al concepto de inclusión:

> El principio de continuidad pedagógica se vincula necesariamente con el de inclusión. Desde la perspectiva de este principio, todas las prácticas son interpeladas respecto de quiénes quedan dentro o fuera del sistema como consecuencia de nuestras acciones o por las condiciones en que éstas se llevan a cabo (p.6).

Este principio también se asocia a la priorización de las trayectorias educativas. Esta posición coincide con las capacitaciones provinciales para la formación continua del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones emitida el 6 de marzo del 2020. Aquí la subsecretaria de educación expone que sostener todas las trayectorias educativas es fundamental para este momento de coyuntura y diferencia las trayectorias reales de las teóricas recuperando la propuesta de Flavia Terigi (1999) y las resoluciones del CFE 93/09 y 103/10. En una entrevista en profundidad, la subsecretaria de educación explica el concepto de continuidad pedagógica centrándose en el ámbito administrativo más que en la práctica docente:

> La resolución nacional sale con el tema de continuidad

> pedagógica, para nosotros era importante poner la palabra "vínculo" o el "lazo pedagógico", para poner relevancia a dos cuestiones. Una que no es únicamente una cuestión de la enseñanza cognitiva, o en el tema cognitivo, o sea, enseñemos la revolución francesa, entonces hay otra cuestión que se pone en juego que tiene que ver con lo socio emocional, con todo lo que la escuela es como el lugar de encuentro (Subsecretaria de educación, comunicación personal, 17 de mayo de 2020).

Con respecto a los profesorados universitarios se presenta una resolución que pretende asegurar los objetivos de la enseñanza garantizando el derecho de la educación y la apuesta en la implementación de apoyos tecnológico para la no presencialidad:

> Se trata de generar condiciones en esta transición que permitan asegurar el compromiso social con el derecho a la educación mediante acciones de todos los actores de nuestra unidad académica sostenidas en modalidades no presenciales apoyadas en las tecnologías de la información y la comunicación (Disposición FHYCS - UNaM CUDAP S01:/2020).

Es así que una profesora de un profesorado de la universidad en otra entrevista en profundidad nos decía:

> Como nosotros somos una facultad, la facultad de humanidades (rie), ¿no? y ciencias sociales, siempre es la "inclusión". O sea, nuestra (rie) nuestro digamos nuestra finalidad ahí o sea no, trabajar en las cuestiones por ahí para incluir, para insertar a los estudiantes. Entonces el plan de, nos dieron un formato de plan de continuidad donde se tenía que proponer desde cada asignatura, la selección de contenidos, cuáles serían los objetivos, los objetivos prioritarios ¿no?... y bueno las estrategias que íbamos a usar, los medios que íbamos a utilizar, la bibliografía que se le iba a proponer también en eso se trabajó mucho porque sabemos que por ahí, como toda universidad tiene, trabaja con mucha bibliografía que hoy por hoy no está disponible. (Profesora 1, comunicación personal, 17 de junio 2020)

Es muy interesante cómo se coloca el acento en las condiciones de trabajo que requiere la no presencialidad. La profesora coincide con los principios enunciados en la resolución, cuando hace referencia a la inclusión y a la importancia de reforzar el vínculo o lazo pedagógico.

Está línea del lazo social o vínculo en un principio aparece vinculada a la inclusión y luego, a la transmisión de saberes:

> La inclusión requiere que en ese acceso, permanencia y egreso se produzcan y se fortalezcan lazos sociales, vínculos significativos para los sujetos. Los lazos sociales son lazos de reconocimiento y suponen que cada sujeto tiene lugar en una trama de relaciones. Se trata, además, de un tipo particular de vínculo en el que se producen, se transmiten y se apropian saberes y conocimientos. (Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2013)

Esta relación también se puede observar en la resolución de la Universidad ya que se prioriza el lazo pedagógico y social ante los demás objetivos pedagógicos:

> Nos venimos preparando y llegó el momento de construir el lazo pedagógico y social desde nuestra unidad académica, escuchando, gestionando, poniendo tiempo y saberes a disposición del proceso de enseñar y aprender, habilitando espacios diversos (siempre perfectibles) que hagan del distanciamiento social y preventivo algo menos desesperante. (Plan Institucional de Contingencia – FHYCS-UNaM – ANEXO, 2020)

En los cursos impartidos por el Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones (2020) orientados a los formadores de formadores se expone que se debe sostener el vínculo por medio de estrategias educativas y sobre todo del campo de formación general (donde se dictan las cátedras o unidades didácticas relacionadas a la disciplina de la pedagogía). El desafío se encuentra en el desarrollo del campo de la práctica que demanda una reflexión acerca de cómo se realizará la práctica de ensayos y residencias docentes. La subsecretaria argumenta comprende al vínculo pedagógico como un acto de aprendizaje en donde lo operativo u procedimental se presenta como un saber-hacer:

> La idea de pensar el vínculo pedagógico es pensar o poner en relevancia que la escuela es un lugar en donde uno aprende, va aprender cosas, pero pasan muchas otras cosas en el encuentro que no necesariamente tienen que ver con eh, saber sumar y restar con fracciones. Que aparte de que uno aprende a sumar y/o a restar o a multiplicar con fracciones también se aprenden otras cosas. Por eso se habla de vínculo, o de lazo en esto la línea...en esto de Graciela Frigerio es por lejos una de las que más claro lo dice, lo cuenta en los oficios del lazo, todos sus trabajos de este último tiempo. (Subsecretaria, comunicación per-

sonal, 17 de mayo de 2020)

En la entrevista se hace referencia *al oficio del lazo* que es entendido como una instancia para "transmitir las experiencias y los intentos de volver pensable lo sabido no siempre pensado" (FRIGERIO, KORINFELD, RODRÍGUEZ, 2018). Es así que el objetivo de la educación debe centrarse en los lazos sociales antes que en los contenidos y saberes.

Por otra parte, también se evidencia que el vínculo es un proceso inconsciente que opera en los actos ya que se debe tener en cuenta que el lazo está compuesto por una relación o contrato pedagógico:

> Hay cosas que sí puede ir dando cuenta en el aquí y ahora, donde yo voy dando cuenta de lo que va pasando ahora en él. Hay cuestiones que uno da cuenta a posterior, cuando lo puede poner con cierto distanciamiento, cosa que dice "mira esto que hicimos que bueno, nos permitió tal cosa"…y también hay cuestiones sobre las urgencias, de las cuales uno no puede dar cuenta porque el vínculo tiene un elemento inconsciente, pero que también estructura y opera. (Profesora 1, comunicación personal, 2 de Junio de 2020)

Por último, en una reunión del departamento del profesorado de la Universidad se propone que más allá de las resoluciones "se vaya viendo cómo proceder, "vamos viendo cómo viene la mano… mientras tanto procedemos". El acuerdo que se establece entre la mayoría de los profesores no examina las discontinuidades posibles frente a los lazos pedagógicos y sociales. Esta postura sería contraría a la idea de continuidad pedagógica entendida como previsión de las discontinuidades y su impacto en el proceso de enseñanza y de aprendizaje:

> Asegurar la continuidad pedagógica implica prever el impacto de la discontinuidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los sujetos involucrados. También exige atender al impacto de la discontinuidad en la producción y sostenimiento de vínculos dentro de las instituciones. (Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2013)

Si no se tiene una referencia acerca del estado de los lazos sociales no se puede realizar un proceso de trabajo colectivo y colaborativo:

> La continuidad pedagógica es una condición de la escolarización que se produce por el trabajo colectivo de los Inspectores, equipos directivos, docentes y comunidad, y por esa razón es necesario pensarla en términos de los

> alumnos, pero también en términos de todos aquellos actores. Y esto quiere decir que todos los vínculos que sostienen procesos de trabajo en el tiempo pueden verse afectados por situaciones de discontinuidad. (Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2013)

Si el trabajo no es colectivo y se fracciona, y la continuidad por cátedras y materias fragmentan al colectivo se corre el riesgo de adherir a un modelo educativo tecnocrático (ARATA; MARIÑO, 2013), en donde se modernizan las aulas solo por el hecho de "ser tecnológicas o utilizar la tecnología" y se produce la experimentación pedagógica: "Además de las políticas de modernización tecnocrática, se produjeron - en un clima cultural de ebullición política y experimentación pedagógica- otros discursos, prácticas e identidades con sentidos democratizadores e incluyentes" (p.127). Se aclara que los autores estarían haciendo referencia y análisis al normalísmo [1] y no a la situación actual.

En el Plan de Contingencia se afirma que la continuidad pedagógica solo podrá alcanzarse mediante un trabajo colectivo. Recuperamos algunas sugerencias de articulación que intentan superar la fragmentación del proceso de enseñanza y de aprendizaje debido a que la modalidad no presencial pone en riesgo la vinculación pedagógica o lazo social, será necesario desafiar lo instituido y reflexionar acerca de las discontinuidades para poder articular staff de los profesorados: "La articulación también requiere del trabajo conjunto de distintos niveles de la gestión del sistema educativo: el nivel central, los equipos del territorio, los Inspectores y las instituciones, desafiando las culturas instituidas desde lógicas diferentes" (Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2013, p. 9).

Por ello se presentan 7 pautas para el trabajo pedagógico comunitario que respalda el lazo pedagógico y social por medio de un Plan de Continuidad Pedagógica que es recuperado de consensos establecidos en el 2013:

> 1. La participación de todo el equipo docente institucional en la elaboración y desarrollo de las estrategias de intervención, para asegurar el cumplimiento efectivo de la jornada escolar y la atención pedagógica de los alumnos.
> 2. El desarrollo de distintas estrategias didácticas en relación con las modalidades de las propuestas, y de los contenidos relacionados con el tiempo y el espacio en el que se realizarán.
> 3. La articulación con los contenidos curriculares y extracurriculares.
> 4. El abordaje de las particularidades institucionales, los diferentes modos de organización y la asignación de responsabilidades y tareas específicas frente a la contingencia relacionada con los grupos de alumnos, incluyendo al efecto a la totalidad del personal de la institución.

5. La participación de padres y alumnos y otros actores de la comunidad.
6. La comunicación como estrategia de intervención para el logro de sus objetivos.
7. La evaluación permanente y su consecuente actualización.
(Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2013, p. 9).

El punto número 7: "La evaluación permanente y su consecuente actualización" resulta impositivo en estos tiempos de pandemia del Covid-19 debido a que hace referencia a un proceso que se examinó en los meses de Marzo a Julio del 2020 por medio del trabajo de campo realizado.

La evaluación formativa de los profesorados en tiempos del Covid-19

La evaluación como parte de un proceso de enseñanza y de aprendizaje no puede prescindir de los conceptos del vínculo pedagógico y de la continuidad. Debe sostener y controlar estos procesos educativos. Es pertinente retomar la noción de evaluación como un aspecto que integra a todos los elementos que intervienen en la acción educativa (MEDINA RIVILLA; SALVADOR MATA, 2009, p.245). Si nos remontamos a la historia, Tyler (1969), considerado como uno de los padres de la evaluación, plantea que esta práctica pretende conocer en qué medida son alcanzados los objetivos educativos diseñados. Es así que valorar la información recogida; los objetivos son un criterio de referencia para evaluar (MEDINA RIVILLA; SALVADOR MATA, 2009).

Cronbach (1963), en Medina Rivilla y Salvador Mata (2009), piensa a la evaluación como un proceso de recopilación y utilización de la información para poder tomar decisiones. Por ello que si enfoque - cuantitativo o cualitativo - es primordial para tener en cuenta la recopilación y utilización de la información. Es así que Herrán Gascón y Paredes Labra (2008) establecen que la evaluación cuantitativa evalúa los comportamientos observables y los traduce a un número o indicador. Según Alves (2005), en Herrán Gascón y Paredes Labra (2008), este modelo ha recibido varias críticas por considerar que no sirve para reflejar la realidad en toda su riqueza y complejidad.

En una reunión del profesorado no universitario se discute la diferencia entre evaluar y acreditar, en donde se presenta la duda acerca de si el concepto de acreditación es parte de la evaluación. En un momento de la reunión de profesores se pregunta: ¿Cuál era la diferencia entre acreditar y evaluar? A lo cual una profesora de colegiado responde: "evaluar es evaluar… colocar una nota y ya". Es aquí que se reconoce la evaluación como equivalente a una calificación. No obstante, el enfoque de las políticas educativas no niega que la calificación sea necesaria, pero la identifica como el eslabón final de un proceso. La evaluación aparece comprendida aquí en una dimensión más amplia, un

proceso continuo que se desglosa en diferentes etapas pero atraviesa y acompaña en todo momento las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

> La idea de acreditación es, identificar o no, que alcanza un sujeto para un tiempo determinado. O sobre aprendizaje planificado específicamente, identificar el logro obtenido. En función de ese logro, establecer el indicador de ese logro que es la calificación. Entonces, "aprobó", tiene el seis, el siete, el ocho, el diez. "No aprobó", tiene el cinco, el tres, el cuatro, el uno. Y sobre eso se inscribe el proceso de promoción, porque cuando uno le pone la nota del trimestre ya está hablando de promoción. (Subsecretaria de la provincia, Comunicación personal, 17 de mayo de 2020)

A continuación se presenta un cuadro explicativo en relación al proceso de evaluación formativa que diferencia tácitamente los tres momentos de la evaluación, evidenciando las características de cada momento:

Cuadro 1 – Funciones de la evaluación

Funciones de la evaluación			
TIPO	Diagnóstica	Formativa	Clasificatoria
Propósitos	Determinar la presencia y ausencia de habilidades y/o pre-requisitos Identificar las causas de repetidas dificultades en el aprendizaje	Informar al profesor y el alumno el rendimiento del aprendizaje durante el desarrollo de las actividades escolares Localizas deficiencias en la organización de la enseñanza de modo que se posibilite reformulaciones para aplicar reformulaciones técnicas para recuperar	Clasificar los alumnos al fin del semestre, año o mes, siguiendo niveles de aprobación
Objetos de medida	Comportamiento cognitivo y psicomotor	Comportamiento cognitivo, afectivo y psicomotor.	Generalmente el comportamiento cognitivo, y a veces el comportamiento psicomotor y ocasionalmente el comportamiento afectivo.
Época	En el inicio de un semestre, año electivo o de la materia Durante la enseñanza, cuando el alumno evidencia incapacidad en su desempeño escolar	Durante la enseñanza	Al final del semestre año o curo electivo
Instrumentos	Pre-test test de rendimiento académico teste diagnóstico informe de observación instrumento elaborado por el profesor	Instrumentos específicamente planificados de acuerdo con los objetivos propuestos	Examen, prueba o test final

Fuente: Cuadro realizado en base a la clasificación de Sant'Anna, I (2018, p. 38)[2].

[2] La traducción es propia.

La profesora de la Universidad que entrevistamos reconoce que el momento clasificatorio es "una instancia final" y también plantea la necesidad de elaborar un instrumento de evaluación que permita recolectar la información:

> Para mí calificar no es en realidad es una instancia podemos decir una instancia de final, que si yo hice bien el recorrido y tengo la información necesaria, no tengo ningún problema en decir, "bueno este alumno es diez, es ocho". ¡Si no tengo la información ahí sí! Estaría poniendo una calificación sin fundamentos. (Profesora 1, Comunicación personal, 2 de junio de 2020)

La presencia de un instrumento para recolectar información sería central para poder calificar y luego lograr la promoción:

> Pienso que el secreto, o sea la redondeando, ehh lo que lo que ehhm digamos te favorece todo esto, es llevar el registro. Sería tener instrumentos sí, instrumentos para recolectar información acerca del proceso de los estudiantes. Si vos tenés eso, no tenés ningún problema en saber si el estudiante promociona y que calificación corresponde... (Profesora 1, Comunicación personal, 2 de junio de 2020)

En efecto, en las entrevistas podemos observar que se demanda una evaluación permanente en donde la construcción de indicadores debe ser periódica de modo que se puedan tomar decisiones acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Siguiendo Anijovich y Capelletti (2017), material bibliográfico sugerido por muchas capacitaciones promovidas por el ministerio nacional, se concierta que evaluar para aprender se refiere a un modo de integrar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje, mostrando así las evidencias del aprendizaje o las pruebas de un proceso.

La investigadora Anijovich (2020) en una conferencia dictada online afirma que el modelo de evaluación a pactar en estos tiempos de covid-19 es el de tipo formativa o procesual. Debido que tenemos que evidenciar este proceso que es no presencial. Por ello, todas las actitudes y prácticas virtuales –desde enviar un email a recibir un trabajo- deben ser celebradas y consideradas para su evaluación. Se entiende por tipo de evaluación formativa o en proceso a la intervención de un profesor con ajustes permanentes de temporalidad: "Evaluar el proceso completo que el alumno sigue en sus tareas para introducir, sobre la marcha del mismo, las modificaciones oportunas, que podrán referirse a la intervención del profesor, al ajuste de la temporalización, a cambio de actividades, etc." (MEDINA RIVILLA, SALVADOR MATA, 2009, p.251).

Concordando con este aporte, la profesora del profesorado de la Universidad interpreta que la posibilidad de generar aprendizajes está más allá de aprender y no aprender sino de buscar e intentar aprender.

> No es como, no es como los otros tiempos de evaluación que buscan un resultado. Bueno, "aprendió o no aprendió". Si aprendió, bueno mejor, sino aprendió y bueno no aprendió. O sea que eso a e pasa, o sea nadie le intenta, o sea no, es como un resultado nada más que se busca, en cambio en la evaluación formativa tiene que ver con eso de mejorar, o sea de generar aprendizajes. (Profesora 2, comunicación personal, 17 de mayo de 2020)

Otro elemento que se agrega es que se puede proponer este momento de evaluación como un proyecto educativo, haciendo referencia a evidenciar de forma explícita al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

> La evaluación formativa yo considero por ahí como un, como un anhelo, como un sueño de lo de los docentes porque...porque me parece que es positivo si uno puede implementar en la escuela, pero también ser consciente que evaluar, o sea llevar adelante ese proceso de evaluación formativa tiene que ser un proyecto educativo, o sea digamos, tiene que ser en conjunto. No se puede hacer en forma aislada. Sería como una...como una cultura de evaluación digamos como generar en algo que sea de todos sino es como que cuesta llevar adelante llevar adelante esa esa evaluación formativa. (Profesora 2, comunicación personal, 2 de junio de 2020)

La subsecretaria de educación (2020) coincide con la profesora entrevistada acerca de que se precisa de un instrumento de evaluación más delicado para trabajar en tiempos de pandemia puesto que el registro y sistematización son fundamentales para la evaluación en proceso: "Es poder pensar otras formas de registro, de sistematización, es generar otros instrumentos…". La idea de una justicia curricular o equivalencia de contenidos recibidos por los estudiantes es regulable con el registro de las trayectorias reales (TERIGI, 1999):

> A ver lo que queremos es que ahora sí exista un registro y una condición de poder dar cuenta de todo lo que se pueda dar cuenta de lo que le está pasando a los chicos. Y que eso sea la materia prima con la que cuando nos volvamos a encontrar en la regularidad, tomemos decisiones, en el marco de la justicia curricular que no es poca cosa, que no es dato menor, respecto a las trayectorias reales. (Subsecretaria de Educación)

Los estudiantes de un profesorado no universitario argumentan que es fundamental que los profesores y estudiantes conozcan las herramientas tecnológicas que brinda la Web 2.0 (MALDONADO REYNOSO, 2003; TRA-

VERSO y otros, 2013) o la llamada Educación 2.0 (TRAVERSO y otros, 2013). Pero los estudiantes advierten sobre las condiciones que deberían contemplar los profesores a la hora de interactuar virtualmente: conectividad, servicio de internet, un lugar de trabajo y la disposición emocional.

Siguiendo a Traveso y otros autores (2013), quien entiende a la web 2.0 como "todas aquellas utilidades y servicios de Internet que se sustentan en una base de datos, la cual puede ser modificada por los usuarios del servicio, ya sea en su contenido, pues bien en la forma de presentarlos, o en contenido y forma simultáneamente" (TRAVERSO y otros autores, 2013, p. 2). Es así que se podría afirmar que la Web 2.0 tiene condiciones estructurantes.

Los estudiantes reconocen que el tipo de evaluación ideal en estos tiempos de covid-19 es la evaluación formativa, pues este tipo de evaluación requiere aplicar estrategias e instrumentos diversos que permitan determinar el punto donde se encuentran sus aprendizajes.

> Además que, cumple la función de seguir el ritmo de aprendizaje de los alumnos, constatar el proceso de aprendizaje y modificar si es necesario las estrategias a lo largo del proceso (Salvador Mata y Medina Rivilla, 2009, p. 250). ¿Por qué pensamos que es mejor? Simplemente pensamos en lo difícil que es adaptarse de repente a otro modelo de clases nunca antes visto, y que junto a eso se acumule estrés, agobio, agotamiento, enfermedades, etc., por este motivo preferimos evaluar el proceso del aprendizaje. Es mejor llegar a un aprendizaje correcto y total que el aprendizaje se dé a medias y no se llegue a los objetivos puestos al principio. (Estudiantes del profesorado de Letras, 2020)

El grupo de estudiantes identifica como adecuada la evaluación formativa o en proceso que es tomada como línea política oficial por parte del gobierno nacional y provincial. Lo interesante es que los estudiantes desconocen las prescripciones explícitas acerca de la evaluación, y sin embargo se puede evidenciar una adhesión intuitiva acerca de la evaluación procesual- práctica que no ha sido claramente informada a los estudiantes por las instituciones educativas. Por otro lado, se observa que los estudiantes también enuncian la importancia del factor psico-social que se ponen en juego en esta situación emergente.

> Es difícil adaptarse de repente a otro modelo de clases nunca antes visto, y que junto a eso se acumule estrés, agobio, agotamiento, enfermedades, etc.". Es por ello que cobra relevância la psicología socio comunitaria y la pedagogía social a la hora de armar el programa de contin-

> gencia. (Estudiantes del profesorado de Letras, 2020)

Desde la Universidad se propuso que este programa de contingencia se centre en la adaptación curricular, las estrategias educativas y la aprobación como acreditación de la asignatura:

> Contenidos prioritarios de sus cátedras y objetivos a desarrollar. Del mismo modo registrarán los temas, las estrategias o actividades que efectivamente desarrolló en el proceso. Se trata de respetar las particularidades a la vez que de registrar los desarrollos específicos de cada equipo, de modo tal que esta programación efectivamente concretada, pueda oportunamente obtener aprobación institucional y acreditación como parte de la asignatura total. (Plan de Contingencia - ANEXO; UNaM – FHyCS; 2020)

Los docentes de los profesorados de la Universidad manifiestan la preocupación por la organización de los tiempos y modos institucionales: cuando empezar la no presencialidad, como solicitar los trabajos, como registrar, la elaboración de un cuadernillo, y asignación de trabajos prácticos. No obstante, no se registran debates acerca de cómo realizar adecuaciones curriculares, como acreditar o como promocionar las cátedras, ni cuáles serían los contenidos prioritarios. Solo una intervención acerca de qué hacer con los estudiantes con discapacidad, incertidumbre motivada por el interés de un grupo de alumnos que evidenciaron la problemática por medio de una carta dirigida a los directores de los profesorados.

Por ello, reconocer las discontinuidades, problemas u obstáculos es central para elaborar un proyecto curricular o recorte contenido. Los criterios para tener en cuenta los niveles de concreción curricular (TERIGI, 1999) podrán llevar a priorizar de forma a posteriori los contenidos prioritarios que exigiría un plan de contingencia.

Por otra parte, el trabajo en los profesorados no universitario se propuso una adaptación curricular de ejes o unidades curriculares que se desarrollaban normalmente para adjuntarlo a la planificación curricular anual. Es así que podemos identificar que la idea de adaptación curricular no fue discutida tal como la entiende Brennan (en GARRIDO; SANTANA, 1994, p. 2):

> Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y específicamente.

En los lineamientos de la política educativa actual se destaca que el concepto de adaptación curricular no se reduce a los estudiantes con discapacidad sino que afecta a todo el estudiantado y sus demandas singulares de aprendizaje. Por otro lado, hablar de contenido (COLL, 1994; ANDER-EGG, 1993) como un conocimiento a desarrollar es impermeable en tiempos de pandemia. Y es así que aquí que se propone un recorte y organización curricular teniendo en cuenta que los contenidos son elementos culturales (PUIGROSS, 2006) y que los códigos pedagógicos varían de acuerdo con la forma que adoptan los contenidos (BERNSTEIN, 1999).

CONCLUSIONES

A continuación se presentan una serie de reflexiones acerca de las políticas de evaluación en relación al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Luego de analizar las diferentes interpretaciones acerca de estos conceptos que resuenan en tiempos de pandemia se proponen una serie de líneas de investigación que podrían profundizarse en un próximo trabajo de investigación.

Primeramente se destaca que si no hay conciencia de la discontinuidad o los problemas no es posible una continuidad pedagógica, el contenido del concepto lo reclama, y observando la mayoría de las posturas docentes se evidencia que los problemas que se originan en la práctica educativa de modalidad virtual se resuelven sobre la marcha o en la espontaneidad. Esta falta de anticipación o planificación de las posibles discontinuidades podrían leerse como acciones pertenecientes al modelo tecnocrático, ya que no se reflexiona sobre el hecho educativo en tiempos de pandemia, y se adhiere a una continuidad por proceder. Esta idea se desprende de los dichos de profesores que ante la resolución dicen: "vamos viendo que pasa" lo que lleva a la improvisación y más puntualmente a la experimentación pedagógica (ARATA y MARIÑO, 2013) en sentido más antiguo de su concepto la técnica al servicio del que-hacer o hacer-por-hacer-algo.

Por otro lado, se llega a un acuerdo tácito entre las entrevistas y los análisis de que garantizar el vínculo es adherir a la idea de comunidad educativa, y por ello el lazo social debe estar compuesto por un vínculo estrecho entre familia y escuela. No obstante, se debe tener precaución respecto a esta relación ya que los discursos que circulan en los medios de comunicación muchas veces tienden a quebrar este vínculo enfrentando a docentes y familias. La modalidad pedagógica virtual generó la oportunidad de reforzar la idea de que es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes el acompañamiento de las familias, y por otro lado resignificó el valor de la tarea docente, ya que las familias pudieron seguir de cerca y observar el arduo trabajo pedagógico del maestro.

En relación a la evaluación, desde la política educativa aparece definida en sus tres grandes momentos; diagnóstica/inical, formativa/en proceso y sumativa o final centrándose en la formativa que es la que consideran más adecuadas para esta nueva disposición de modalidad virtual. No obstante, pudimos evidenciar que muchos de los profesores no podían reconocer la evaluación en todas sus dimensiones o la concebían sólo como acreditación. Esta falta de conocimiento se podría considerar como un problema de formación inicial o una mala implementación de las autoridades académicas a la hora de exigir su implementación. También que los estudiantes, aunque adhieren a la evaluación formativa y permanente, solo poseían una idea intuitiva acerca de esta manera de evaluar y todos los aspectos que conlleva el proceso. Consideramos que la modalidad virtual y la coyuntura de emergencia, en la que se enmarca, generan la oportunidad de que los profesores expliquen e implementen prácticas de evaluación formativa basada en la retroalimentación con sus estudiantes y familias, construyendo criterios de evaluación públicos que le permitan a los estudiantes repensar el procesos y modos en el que aprenden.

Además, los estudiantes agregan que se podría abordar el tipo de evaluación ipsativa o autorreferenciada. Este tipo de evaluación es "aquella en la que los logros propios se miden tomando como referencia las capacidades que ese mismo alumno ha demostrado en el pasado, con la finalidad de determinar el grado de progreso personal en un determinado periodo de tiempo" (ESCOBAR, 2006, p. 82). Aunque este tipo de evaluación es casi inexistente en el nivel secundario, sería bueno que el alumno vea su progreso o su descenso en cuanto al aprendizaje. Que sea un tipo de autoevaluación para reconocer sus virtudes y errores y poder mejorar en el proceso de aprendizaje. Siempre haciendo referencias al grupo de estudiantes y no a los profesores.

Desde el programa de contingencia se identificó que los contenidos deben ser revisados en un convenio colectivo de concreción del curriculum (TERIGI, 1999). Esto nos llevaría a trabajar una previa selección de códigos pedagógicos (BERNSTEIN, 1999). Es necesario saber que el curriculum al ser valores, conocimientos y elementos de la cultura no se pude dejar de lado el eje transversal del Covid-19. Una vez resuelto el marco de concreción se puede acceder al recorte y organización de contenidos prioritarios.

Se tiene en cuenta que la modalidad no presencialidad es la primera forma de trabajo propuesta por los profesorados en estos tiempos de Covid-19. Es por ello, que se establece que este capítulo es una investigación de tipo exploratorio. En donde se pretende trabajar en primera instancia las líneas políticas de la educación y como influencia y produce tensiones - ya presentes - en los actores del sistema educativo argentino. Se propone como línea de análisis, una revisión del trabajo de la didáctica y el curriculum con un trabajo de campo más extenso. En segundo lugar, las prácticas educativas llevadas a cabo por

parte de los docentes frente al que-como-para que evaluar en tiempos de la no presencialidad. Por último, como los estudiantes afrontan las políticas educativas, como se concretaron los contenidos y la didáctica adoptada por parte de los profesores está condicionada para afrontar la no presencialidad.

Si bien se describen elementos procesos de una evaluación formativa o en procesos, en las entrevistas aparece la idea de una evaluación permanente como en algunos documentos teóricos, solo que los datos de la investigación son escasos para describir este proceso que podría ser una oportunidad o un instrumento para la educación mediada por la no presencialidad.

Con respecto al protagonismo de los elementos tecnológicos en estos tiempos de no presencialidad, se argumenta que la educación virtual tiene condiciones, hecho que los estudiantes reconocen. La web 2.0 y la educación 2.0 ofrecen toda una instrumentación con respecto a la evaluación, solo que se está en espera de las próximas publicaciones de los investigadores debido que su impacto todavía no puede ser medido. Pero si se podría advertir acerca de la brecha educativa que se puede generar si nos basamos solo en los medios tecnológicos.

Por último, el sostenimiento del vínculo se basa en el lazo social pero la respuesta que no el artículo no puede responder es ¿Hasta dónde llega el vínculo? ¿Qué efectos tienes en los estudiantes y sus familias? ¿La educación en tiempos del covid-19 está logrando una mayor vinculación?

[1] Movimiento pedagógico de la república Argentina enmarcado generalmente del siglo XIX al 1989.
[2] Entendida como herramientas tecnológicas aplicadas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

REFERENCIAS

ANDER-EGG, E.. *La planificación educativa*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata. 1993.

ANIJOVICH, R.; CAPELLETI, G.. *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós, 2017.

ARATA, N.; MARIÑO, M.. *La educación en la Argentina*: una historia en 12 leccniones. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2013.

ARGENTINA. Decreto 287/2020. Emergencia Sanitaria. *Boletín Oficial Ministerio de Salud de la Nación*, 12 de marzo 2020a. Recuperado en: https://www.argentina.gob.ar/coronavirus/aislamiento/provincias.

_____. Decreto 355/2020 de Aislamiento preventivo, social y obligato-

rio. *Boletín Oficial Ministerio de Salud de la Nación*, 12 de marzo 2020b. Recuperado en: https://www.argentina.gob.ar/coronavirus/aislamiento/provincias.

BERNSTEIN, B.. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

COLL, C.. *Los contenidos de la reforma*. Madrid: Santillana, 1994.

EL ARGENTINO. *No es momento de evaluar a los alumnos de forma tradicional*. (28 de abril 2020). Recuperado en: https://www.diarioelargentino.com.ar/noticias/205546/no-es-momento-de-evaluar-a-los-alumnos-de-forma-tradicional-dijo-trotta.

EL DIARIO DE MISIONES. *Nación y Provincias acordarán un criterio único de evaluación de saberes*. (6 de Julio 2020). *Primera Edición*. Recuperado en: https://www.primeraedicion.com.ar/nota/100262260/nacion-y-provincias-acordaran-un-criterio-unico-de-evaluacion-de-saberes/.

EL CRONISTA. *El gobierno resolvió que no habrá calificaciones numéricas hasta que vuelvan las clases*. (15 de mayo 2020). Recuperado en https://www.cronista.com/economiapolitica/El-Gobierno-resolvio-que-no-habra-calificaciones-numericas-hasta-que-vuelvan-las-clases-20200515-0058.html.

ESCOBAR, C.. *Una propuesta PEL de evaluación criterial para la educación secundaria*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2006.

FRIGERIO, G.; KORINFELD, D.; RODRIGUEZ, C.. Idioma Español Editorial Noveduc, Año de publicación 2018.

GALVE, J. L; TRALLERO, M. (Eds.). *Adaptaciones curriculares*: Guía para profesores tutores de educación primaria y educación especial. España: CEPE, 2002.

GARRRIDO, J.; SANTANA, R. (Eds.). *Adaptaciones curriculares*. Madrid: CEPE, 1994.

GÓMEZ MENDOZA, M. A.. Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, n° 20, Pereira- Colombia, 2000, p. 1-12.

GUBER, R.. *El salvaje Metropolitano*: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós, 2013.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ CALLADO, C.; BAPTISTA PILAR, L.. *Metodología de la Investigación*. México: MC. Graw Hill, 2010.

HERRÁN GASCÓN, A.; PAREDES LABRA, J.. *Didáctica general*: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria. Espanha: McGrw-Hill, 2008.

LOJA, M. Trotta: "No es momento de evaluar, sino de aprender y cuidarnos". *La Capita*l, 25 de Abril 2020. Recuperado en https://www.lacapital.com.ar/educacion/trotta-no-es-momento-evaluar-sino-aprender-y-cuidarnos-n2579775.html.

LÓPEZ, M. del P. .*Modernización y tecnocracia*: la formación del especialista en educación como modalidad de intervención. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná: 1966-1973.

MALDONADO REYNOSO, N. P.. *Los Beneficios de la Web 2.0 en la Educación a Distancia*. Instituto Politécnico Nacional: UPI/TA-CIECAS, 2003.

MEDINA RIVILLA, A.; SALVADOR MATA, F.. "Parte III: Enfoques en la acción didáctica". En: *Didáctica General*. 2. ed. Madrid: Colección Didáctica, 2009.

PUIGGRÓS, A.. Historia de la Educación en la Argentina. Sujetos Disciplina y Currículo. En: *Los orígenes del sistema educativo argentino* (1885–1915). Buenos Aires: Editorial Galerna, 2006.

_____. *Imperialismo, Educación y Neoliberalismo en América Latina*. México: Paidós, 1994.

RADIO SANTA MARIA DE LAS MISIONES. *Evaluación virtual de saberes: Nación y Provincias acordarán un criterio básico*. (17 de abril, 2020). FM 893. Recuperado en: https://www.fm893.com.ar/2020/04/17/evaluacion-virtual-de-saberes-nacion-y-provincias-acordaran-un-criterio-basico.

SAMPIERI, R.. *Metodología de la Investigación*. 3ª ed. Acapulco: Editorial MgRAW, 1997.

SANT'ANNA, I. M.. ¿*Por que Avaliar? Como avaliar?* Brasil: Vozes, 2018.

TYLER, R. W.. Basic *Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1969.

TRAVERSO H. E.; PRATO L.B., VILLORIA, L., N.; GÓMEZ RODRIGUEZ, G.; PRIEGUE, M. C., CAIVANO, R.; FISSORE, M.L.. Herramientas de la Web 2.0 aplicadas a la educación. Universidad Nacional de Villa María – Instituto A.P. de Ciencias Básicas y Aplicadas, 2013. Extraído de: https://www.academia.edu/4306616/Herramientas_de_la_Web_2.0_aplicadas_a_la_educaci%C3%B3n.

TERIGI, F.. Sobre las características del conocimiento escolar. En: FRIGERIO, G.; POGGI, M.; KORINFELD, D. (Comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: cem/Novedades Educativas, 1999.

VASILACHIS DE GIALDINO, I.. La investigación cualitativa. En: VSILACHIS DE GIALDINO, I. (Coord.). *Estrategias de la Investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa, 2007.

VIEYTES, R.. *Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad*: Epistemología y técnicas. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias, 2004.

Parte II

PESQUISAS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PRÁTICAS DOCENTES, IDENTIDADE PROFISSIONAL E PERCURSOS METODOLÓGICOS

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA: REPRESENTAÇÕES DA DOCÊNCIA

Marli dos Reis dos Santos

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte da tese de doutorado - *Professores de Língua Portuguesa e Matemática da Região Metropolitana da Baixada Santista: Representações, Políticas Públicas e Docência* -, desenvolvida, a partir do Projeto maior intitulado "O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações", que está integrado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed/ Fundação Carlos Chagas/FCC – Cátedra Unesco "Profissionalização Docente".

Os sujeitos envolvidos na pesquisa desenvolvem suas atividades docentes na Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS). Essa região foi criada pela Lei Complementar Estadual de São Paulo nº 815, de 30 de julho de 1996 (SÃO PAULO, 1996). Possui uma área de 2373 km3 e uma população de 1.813.003 habitantes, concentrando 4% da população estadual, segundo o IBGE. É composta pelos seguintes municípios: Bertioga, Cubatão Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Praia Grande, Santos, São Vicente e Peruíbe.

Na Baixada Santista, a etapa do Ensino Fundamental, denominada de anos finais, é ofertada em regime compartilhado: Município e Estado. A região conta com duas Diretorias de Ensino: uma, em Santos, que abrange as cidades de Bertioga, Cubatão, Guarujá e Santos; e outra, em São Vicente, que abrange as cidades de Itanhaém, Mongaguá, Praia Grande, Peruíbe e São Vicente. Estas diretorias têm, sob sua responsabilidade, o Sistema Estadual de Ensino. Vale ressaltar que cada um dos municípios dessa região possui um sistema educacional próprio, e que o município de Bertioga só atende às séries iniciais do Ensino Fundamental, ficando a segunda etapa, desse segmento, a cargo do sistema estadual de ensino.

Segundo o INEP - Nota Estatística de 2019 (BRASIL, 2019) - cerca de 9.724.832 alunos estão matriculados nas séries finais do ensino fundamental, e sendo 8.647.940 em tempo parcial e 1.076,892 em integral. Nesta perspectiva, o contexto das discussões recairá sobre os anos finais do ensino fundamental, levando em conta o "peso" que essa etapa tem na educação brasileira, principalmente, após a LBD 9.394/96 (BRASIL, 1996a), com a determinação da sua obrigatoriedade; e, posteriormente, com a elevação de 8 (oito) para 9 (nove)

anos de duração (6 – 14 anos), envolvendo, inclusive, recursos financeiros, tais como: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/FUNDEF e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/FUNDEB.

Assim, este texto vai navegar no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, sinalizando, ainda, para reflexões sobre as políticas educacionais, que tratam da avaliação de larga escala e as possíveis marcas e tensões que elas provocam nos professores de Língua Portuguesa.

Na esteira das políticas educacionais para o Ensino Fundamental, a aprovação da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996a), que instituiu, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, o FUNDEF (BRASIL, 1996b), revelou-se num modelo de política educacional. No caso, destinando 60% dos recursos do Fundo para a consolidação da valorização docente, não só em relação à remuneração, mas para investimento na formação e na capacitação dos professores que atuavam nesse nível escolar. Esse Fundo, com uma abrangência voltada para toda a educação básica, foi, em 2007, sancionado pela Lei 11.494/07 (BRASIL, 2007), e durou 10 anos, sendo substituído pelo FUNDEB.

Nessa medida, o artigo 70, da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a), aponta para algumas formas de operacionalizar a formação continuada do magistério, ao delimitar que as despesas com o aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação deverão ser consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino. Ainda, refletindo sobre políticas públicas educacionais, mesmo que brevemente, o governo federal, através do MEC, desenvolveu algumas ações, nesse âmbito, para o ensino fundamental, por meio de decretos, leis, resoluções, portarias, envolvendo programas e projetos. Entretanto, a abrangência dessas iniciativas foi quase para o ensino fundamental como um todo, sem observar as especificidades das etapas que envolvem esse nível de ensino. O que significa que, de forma específica, as possibilidades de discutir a formação para os professores dos anos finais do ensino fundamental ficaram prejudicadas.

A partir dessas considerações, buscamos, também, verificar os programas e projetos que o MEC desenvolveu para os anos finais do ensino fundamental: outra lacuna encontrada. Percebemos que a ênfase se concentra nos anos iniciais dessa etapa escolar. Um exemplo disso foi "o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar", criado, em 2001, e voltado aos professores das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª) e dirigido às redes públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Somente, em 2004, foi criado o Gestar II, para professores das séries finais do ensino fundamental, mas ainda com foco nas três regiões citadas anteriormente. Em 2008, expandiu-se o Programa para professores das redes públicas das demais regiões do país.

O Programa GESTAR II, com foco em Português e Matemática, foi ofertado mediante assinatura de convênio entre os entes federados: União, Estados e Municípios. Essa iniciativa visava a oferecer formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas, com a carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância para estudos individuais. Objetivava discutir questões prático-teóricas de modo a contribuir para o aperfeiçoamento e autonomia do professor em sala de aula. A proposta didática incluía discussões teórico-práticas, que buscavam promover o aperfeiçoamento docente. Segundo o Guia Geral do Gestar II (BRASIL, 2008, p.156), trata-se de:

> [...] um programa de formação continuada semipresencial orientado para a formação de professores de Matemática e de Língua Portuguesa, objetivando a melhoria do processo de ensino aprendizagem. O foco do programa é a atualização dos saberes profissionais por meio de subsídios e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho. Tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática e de Língua Portuguesa dos alunos de 5a a 8a série (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. A finalidade do programa é elevar a competência dos professores e de seus alunos e, consequentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sociocultural.

Ainda, refletindo sobre formação e pesquisas no cenário, que abrange alunos do 6º ao 9º, um estudo realizado pela Fundação Civita (2012) objetivou apresentar um panorama dos anos finais do ensino fundamental, apontando as especificidades e os desafios dessa etapa e buscando subsidiar novos estudos. Ficou claro que as discussões em torno do Ensino Fundamental se centralizam nos "processos de alfabetização", tendo uma vasta literatura que analisa a criança em seu processo escolar inicial. E, quando estudam os jovens, preocupam-se em discutir as "relações e processos que permeiam o Ensino Médio" (FUNDAÇÃO CIVITA, 2012, p.157).

Parece, então, haver um consenso entre as normas legais e as pesquisas em relação aos anos finais do Ensino Fundamental ao discutir a Educação Brasileira. Ou seja, ambas demonstram que os anos finais do Ensino Fundamental, ainda, estão em segundo plano no cenário das políticas educacionais brasileiras; uma vez que não contemplam as especificidades dessa etapa escolar.

Assim, a escassez de ações de pesquisa e de formação voltadas para os professores dos anos finais dessa etapa, de forma específica, promove entraves que interferem na ação do professor; inclusive, no significado que dá à docência. Olhar, para essas questões, é fundamental, pois, no nosso entender,

sob a influência dessas políticas, os professores podem constituir a identidade profissional e, por consequência, as representações sociais que compartilham.

Nessa medida, parece que a formação docente, para esta etapa do ensino dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, carece de relevo maior, tendo em vista a falta de orientação/formação que pode influenciar, diretamente, a ação docente, podendo gerar descompasso no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, apesar das ações serem escassas, os anos finais não estão à margem das políticas de avaliação de larga escala. Estas, por sua vez, carregam, em seu bojo, o índice indicativo de qualidade educacional, denominado IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Assim, as avaliações realizadas pelo INEP, por meio do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e SARESP, este último aplicado pelo governo do Estado de São Paulo exclusivamente, são "iceberg" que flutuam nas "águas' dessa fase escolar e pode, de alguma forma, causar tensões e angústias nos professores que atuam nela, principalmente, nos de Língua Portuguesa e Matemática.

O motivo da escolha desses profissionais recai no fato de que esses, ao longo de décadas, vêm sendo alvos de políticas educacionais de avaliação, principalmente, as de larga escala. O que, de certa forma, causa tensões e desconforto no dia a dia escolar, levando-os, no seu exercício docente, a vivenciar situações que podem construir atitudes profissionais.

Assim, entendemos que os anos finais do ensino fundamental têm contornos particulares em relação aos anos iniciais. Há tensões, nessa fase, que envolvem: o número de professores em cada ano; a forma como cada um trabalha o componente que ministra; a troca de professores a cada 50 ou 60 minutos, em um movimento mecânico; o número de alunos por sala; defasagem idade/série; adolescentes necessitando trabalhar, entre outros, como indicam Gatti, Barreto e André (2011), Fundação Victor Civita (2012) e Abdalla (2016, 2017). E, aliadas a essas questões, políticas públicas, que procuram, na meritocracia, a visibilidade para promover governos, por meio de avaliações de larga escala. Avaliações, estas, que buscam, através de testes padronizados, estabelecer os patamares de aprendizagem adequados (GATTI, 2013).

Além dessas considerações, os professores que se deslocam entre os municípios são de redes diferentes e têm que lidar, muitas vezes, com currículos diferentes no seu dia a dia. Nessa medida, vivenciam contextos pedagógicos conflituosos; ou seja, tensões que podem influenciar a imagem que projetam ao exercício da profissão (ABDALLA. 2017).

Assim, neste trabalho, tem-se, como objetivo, analisar as representações sociais que 81 professores de Língua Portuguesa da rede pública da RMBS declinam ao exercício docente. Os professores dessa disciplina vivenciam, na escola, tensões quanto às avaliações de larga escala, como já dito, recaindo

sobre eles o desafio e as pressões por resultados satisfatórios.

Nessa discussão, aproximamos o significado do IDEB, dado pelos governos e que, de alguma forma, contribui para elevar as cobranças em relação aos índices de avaliação; posto que, em alguns sistemas, são indicativos de pagamento de bonificação e evolução funcional.

Desse modo, discutir e compreender a imagem, que estes professores declinam ao exercício docente, é um caminho para a reflexão de como os indicadores de qualidade podem tensionar as relações vivenciadas por estes sujeitos, podendo, inclusive, ser fator de desmotivação para a carreira do magistério.

Descortinando as representações sociais sobre a docência

As discussões e análise dos dados fundamentam-se na Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1978) e na técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), com o intuito de compreender as representações destes profissionais sobre o exercício da docência. A intenção, então, é, por meio da TRS, revelar o que os sujeitos pensam, sentem, percebem a respeito das situações que cercam o exercício docente; ou seja, compreender como externam a imagem que fazem da profissão.

A Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), poderá, por meio da análise dos dados, relacionar as vozes dos sujeitos para ampliar a compreensão das representações sobre a docência, contribuindo para a compreensão dos "significados" que as vozes dos sujeitos imprimem à docência. Assim, ao lançar mão do método da análise conteúdo, o olhar sobre as vozes dos sujeitos seguiu as fases de: a) organização; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

Já a TRS (MOSCOVICI, 1978) pode elucidar o conceito que os professores têm em relação à docência e que se traduz em atitudes frente ao exercício da profissão. São sujeitos que interagem de modo a serem afetados e influenciados um pelo o outro e, nessa condição, partilham saberes, reelaboram, criam e transmitem crenças, valores por meio da comunicação, conforme aponta Moscovici (2003, p.307), quando diz que "as representações sociais estão, é claro, relacionadas ao pensamento simbólico e a toda forma de vida que pressupõe linguagem".

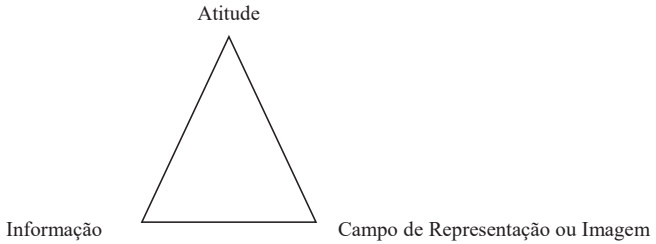
Assim, como anuncia esse autor (1978), as vozes dos sujeitos poderão configurar-se em pontos de vista dos indivíduos e grupos, e indicar que "(...) nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos" (MOSCOVICI, 2003, p.30).

Por essa razão, a compreensão do significado do exercício da profissão docente perpassa o entendimento de que os sujeitos partilham ideias,

vivências, conhecimento, que são "(...) processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais" (MOSCOVICI, 1978, p. 76).

Dessa forma, com base na teoria preconizada por Moscovici (1978, 2003), busca-se compreender questões de semelhança e diferença, de inter-dependência e interação, que transformam esses sujeitos pesquisados em um grupo social, constituindo elementos basilares na "ordenação das condutas e percepções" (MOSCOVICI, 1978, p.115). Esse "caminho", que a formulação das representações percorre, está organizado em três dimensões, possibilitando uma triangulação de relações, em que estão inseridas a organização do conhecimento, a construção da imagem do objeto e a posição tomada pelo indivíduo frente ao objeto. Ou seja: informação, campo de representações ou imagem e atitude. A Figura 1, a seguir, pode traduzir o apontado:

Figura 1: Dimensões das Representações Sociais



Fonte: a partir dos dados retirados da TRS (MOSCOVICI, 1978).

Isso implica que os estudos de representações sociais cunham o interesse em explicar a interface da relação indivíduo-sociedade em sua dinâmica e em sua diversidade no mundo moderno. O que significa dizer, ainda, que as representações sociais constituem "uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências", conforme afirma Moscovici (1978, p.44).

Abdalla (2008, p. 18-19), pesquisadora da área da educação, que também envereda pela TRS, acentua que "(...) as representações sociais oferecem uma rede de significados, permitindo a atribuição de sentidos", dando significado aos "sistemas de categorização". A esse respeito, então, neste trabalho, é preciso pensar como o professor de Língua Portuguesa, "sujeito produtor de representações" (ABDALLA, 2008, p.19), enxerga a profissão que exerce.

O trabalho traz as vozes dos professores, expondo e discutindo como eles definem o exercício docente e a imagem que produzem dele. Após análise dos dados, apurados por meio de um questionário semiestruturado, percebe-se que

os sujeitos da pesquisa constituem-se em um grupo e criam representações no decurso da comunicação e da cooperação que vivenciam (MOSCOVICI, 2003, p. 41). Tem-se, então, um *corpus*, que direciona o olhar desses sujeitos e que acentua questões relacionadas a uma *dimensão profissional*. Nessa dimensão, há a tentativa de entender como se estruturam e se organizam as representações sociais dos sujeitos sobre o exercício docente (informação), assim como se traduzem as imagens que os professores têm em relação à profissão (campo de representação); e, além disso, como é possível visualizar a orientação (conduta), que o sujeito tem em referência ao fazer docente, tomando a posição em relação a ele (atitude). Essa dimensão, ao expor a visão dos professores sobre o exercício da profissão, ressalta um olhar que se traduz em três categorias de análise: *Profissão das vivências significativas e dilemas; Profissão da transformação; e Profissão da afetividade*.

Em relação à *primeira* categoria de análise – *Profissão das vivências significativas e dilemas* - as respostas "garimpadas" dos sujeitos ressaltaram o exercício docente, olhando-o como expectador, como avaliador de um objeto, colocando-o envolto em fundamentos sociais. As falas, então, apontaram para *unidades de sentido*, que indicam:

a) *a satisfação de ter escolhido a profissão docente* – especialmente, quando os professores declaram:

> A docência é um dos pilares da civilização, indispensável para o progresso social da humanidade. (Suj. 2)
>
> A satisfação de ter escolhido uma profissão que, apesar de desvalorizada, unida, me permite crer no seu "poder" transformador de realidades individuais e coletivas. (Suj. 9)
>
> É ser útil ao maior número possível de pessoas através de trabalhos (conhecimento e cultura, valores éticos e morais) compatíveis com a vocação de ser professor. (Suj. 28)
>
> É uma profissão que requer paciência, amor ao próximo, respeito, dedicação, compromisso e qualificação a fim de contribuir para transformar sonhos em realidade. (Suj. 33)
>
> É uma espécie de sacerdócio, onde o professor além de ensinar tem que ter a preocupação de ouvir, compartilhar, orientar o aluno em diversas situações. (Suj. 78)

b) *a profissão docente é embalada por diferentes sentimentos*, que retratam

vivências significativas como as de: contribuir; construir conhecimento; retirar os alunos da "escuridão", abrindo seus olhos para o saber; e, com isso, melhorar a vida dos mesmos. Há algumas narrativas, mais específicas, nesta direção, tais como:

> Entendo, como defendia Paulo Freire, que ser professor é um ato político que se define a partir da sua visão de sociedade, de cidadania, de ser humano comprometido com a formação de sujeitos históricos, críticos, atuantes. (Suj. 14)

> A oportunidade de ensinar e aprender de fazer a diferença na vida dos alunos. Embora a educação seja tão desprezada na nossa sociedade. Saber que você contribui de alguma forma é muito prazeroso. (Suj. 31)
> Como algo que vai além de uma concepção profissional, pois ela exige muito do ser humano de sua posição para promover ações para mudanças. (Suj. 47)
> Saber que podemos ser um referencial para a mudança na vida de alguns alunos (Suj. 65)
> O sentido de que sou útil, e o prazer de saber que, para algumas pessoas, o professor tem seu valor. (Suj. 67)

c) *quando os professores revelam que aprendem com os alunos*:

> A oportunidade de ensinar e aprender de fazer a diferença na vida dos alunos. Embora a educação seja tão desprezada na nossa sociedade. Saber que você contribui de alguma forma é muito prazeroso. (Suj. 31)

> O exercício da docência não é apenas repassar informações, é ajudar o aluno a ter consciência de si mesmo e mostrar a ele a importância dele na sociedade. Esse papel do professor ser agente transformador da sociedade é que me atrai muito. (Suj. 39)

> Os projetos mobilizam e me fazem aprender mais com meus alunos. Muitas vezes, a sala de aula se torna cansativa, porque o professor "precisa" passar o conteúdo e, muitas vezes, atrapalha o pragmatismo, isto é, fazer o aluno pensar e colocar em prática o conteúdo abordado, adequando-o a sua realidade e ponto de vista. (Suj. 42)

> Compartilhar experiências e colher bons resultados e maus resultados e a partir deles traçar metas, alcançando, principalmente os discentes; sob o aspecto cognitivo

> e comportamental. (Suj. 77)

d) *a necessidade que o professor tem de motivar os alunos, tornar a aula menos cansativa*, ou seja:

> Criar novas ideias, permitir que meus alunos se expressem e busquem novos conhecimentos. (Suj. 2)
>
> Observar o crescimento intelectual do educando e o quão importante é a minha/nossa colaboração na formação intelectual, ética, política, sentimental e psíquica de um ser humano. (Suj. 3)
>
> É uma profissão que requer paciência, amor ao próximo, respeito, dedicação, compromisso e qualificação a fim de contribuir para transformar sonhos em realidade. (Suj. 33)
>
> [...] fazer o aluno pensar e colocar em prática o conteúdo abordado, adequando-o a sua realidade e ponto de vista. (Suj. 42)
>
> Como algo que vai além de uma concepção profissional, pois ela exige muito do ser humano de sua posição para promover ações para mudanças. (Suj. 47)

e) E as falas também retratam imagens de descortinar, ao mesmo tempo, a vivência dos dilemas da profissão - capilarizados pela desvalorização imposta à educação:

> Gratificante, porém desvalorizada pela sociedade em geral e por políticas públicas. (Suj. 4)
>
> Hoje, ser professor é um desafio. A falta de comprometimento, respeito ao próximo, incentivo por parte do governo, desmotiva o profissional. Quem segue na atividade docente é porque realmente ama o que faz. (Suj. 5)
>
> A mais importante profissão e a mais desvalorizada. Não há espaço para melhora, pois não é viável uma "pátria educadora". Ser professor é ser tudo e não ser nada. (Suj. 10)
>
> Hoje, é totalmente subaproveitada. Perdeu a característica de uma profissão primordial para a mudança de postura de nossos alunos e sociedade mais compromissada com nosso futuro. (Suj. 40)

> Atualmente, pouco reconhecimento, valorização, muito descaso etc. Ficamos na grande maioria do tempo a "cuidar" dos alunos, sem o devido respeito que se faz tão necessário para o exercício da profissão. (Suj. 44)

Quando se referem à *segunda* categoria de análise – *Profissão da transformação* - as vozes dos professores traduzem os pensamentos que os sujeitos dispensam ao exercício docente, tendo em vista as seguintes *unidades de sentido*:

a) *a criação de novas ideias* – apontam, nas falas, as raízes fincadas no "poder" da docência em possibilitar a emancipação do aluno, em suscitar o conhecimento, tais como os depoimentos a seguir:

> Criar novas ideias, permitir que meus alunos se expressem e busquem novos conhecimentos. [...] A docência é um dos pilares da civilização, indispensável para o progresso social da humanidade. (Suj. 2)

> Observar o crescimento intelectual do educando e o quão importante é a minha/nossa colaboração na formação intelectual, ética, política, sentimental e psíquica de um ser humano. (Suj. 3)

> O que me mobiliza é saber o quanto o nosso trabalho pode refletir na vida de diversas pessoas. (Suj. 5)

> Saber que é pelo conhecimento e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que as pessoas poderão tornar-se sujeitos. (Suj. 16).

> É uma grande responsabilidade ter em suas mãos os destinos de várias pessoas. É uma profissão importantíssima. (Suj. 21)

b) *as contribuições do trabalho docente para a vida dos sujeitos aprendentes* - as falas, a seguir, enfatizam a valorização do espaço laboral e implica que estes professores fazem a diferença na vida do aluno:

> Observar o crescimento intelectual do educando e o quão importante é a minha/nossa colaboração na formação intelectual, ética, política, sentimental e psíquica de um ser humano. (Suj. 3)

> O que me mobiliza é saber o quanto o nosso trabalho pode refletir na vida de diversas pessoas. (Suj. 5)

> Saber que é pelo conhecimento e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que as pessoas poderão tornar-se sujeitos. (Suj. 16)

c) *a possibilidade de transformação da sociedade* - a ideia de transformar vidas é uma visão compartilhada pelos professores. Há, nas vozes, um comprometimento com a educação de qualidade, como possibilidade de enfrentamento, refletida em justiça social. Assim, têm-se as narrativas seguintes:

> A satisfação de ter escolhido uma profissão que, apesar de desvalorizada, unida, me permite crer no seu "poder" transformador de realidades individuais e coletivos. (Suj. 9)

> A possibilidade de transformar a sociedade, ajudar meus alunos a exercer sua cidadania, bem como a perspectiva de valorização e reconhecimento. (Suj. 11)

> É a vontade de transformar a pessoa e ser realizada, completa e feliz. (Suj. 28)

> Como algo que vai além de uma concepção profissional, pois ela exige muito do ser humano de sua posição para promover ações para mudanças. (Suj. 47).

d) *a consciência de si mesmo - ao fazer com que os alunos se conscientizem a respeito de suas possibilidades de transformar a sociedade*. E isso significa que, ao considerar as falas, percebe-se que as questões relativas ao ensino perpassam o "cenário social", onde o professor, por meio da docência, insere o aluno no âmbito da tomada de "consciência de si". Temos, então, as seguintes narrativas:

> Observar o crescimento intelectual do educando e o quão importante é a minha/nossa colaboração na formação intelectual, ética, política, sentimental e psíquica de um ser humano. (Suj. 3)

> Saber que é pelo conhecimento e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que as pessoas poderão tornar-se sujeitos. (Suj. 16)

> O exercício da docência não é apenas repassar informações, é ajudar o aluno a ter consciência de si mesmo e mostrar a ele a importância dele na sociedade. Esse papel do professor ser agente transformador da sociedade é que

> me atrai muito (Suj. 39)
>
> Situações que levam em consideração: 1) as necessidades dos alunos; 2) a formação linguística e discursiva dos alunos; 3) atividades reflexivas que ampliam o grau de letramento dos alunos, sua criticidade, visão de mundo e consciência "do outro". (Suj. 47)

As vozes trazem, assim, uma concepção dialógica, em que o indivíduo (docente) provoca a transformação de pessoas (alunos), despertando nelas uma consciência crítica para viver em sociedade; além do desejo de vivenciar uma profissão que faça a diferença na vida das pessoas.

A partir dessa concepção, surge a *terceira* categoria: *Profissão da afetividade* -, em que os sujeitos descortinam um clima que há muito habita nas escolas, nas salas de aula e no imaginário do magistério: o afeto.

Nesta categoria de análise situam unidades de sentido, que visualizam que a *afetividade* desencadeia aprendizagem, conceito que está no senso comum. As ações afetivas gravitam em torno da escola e impõem desafios. Assim, as vozes ecoam sentimentos e valores, que se traduzem em outras unidades de sentido, conforme seguem:

a) amo*r que faz a diferença*: - o senso comum "imprime digitais" de que o amor faz a diferença na vida das pessoas; "estoca" o entendimento de que, por meio dele, as pessoas constituem se como seres humanos. Os professores de Português traduzem isso assim:

> Minha motivação interna é saber que meu trabalho faz uma diferença positiva nos meus alunos e meu vínculo afetivo com eles. Mas as condições externas deveriam ser melhores e manter essa mobilização. (Suj. 18)
>
> A oportunidade de ensinar e aprender e de fazer a diferença na vida dos alunos. Embora a educação seja tão desprezada na nossa sociedade, saber que você contribui de alguma forma é muito prazeroso. (Suj. 31)

b) *gostar da profissão*: vivenciar a docência implica em enfrentamento, mas também, conforme as falas traduzem: prazer, amor e crenças naquilo que faz. Aflorar este aspecto é, talvez, um grito de socorro, mas pode ser de libertação, na medida em que as vozes podem representar a crenças, de fato, numa docência que, baseada no amor, pode "salvar vidas". E por isso, temos:

> O prazer de acompanhar a evolução do educando. (Suj. 4)
>
> É a vontade de transformar a pessoa e ser realizada,

> completa e feliz. (Suj. 28)
>
> O gostar do que faço. (Suj. 55)
>
> O amor que eu tenho pela profissão. (Suj. 60)

c) *realização profissional*: o ponto chave para a realização profissional ancora-se em ter prazer no que faz. Esta é a condição, é a mola propulsora para seguir na profissão. Os professores, sujeitos dessa pesquisa, entendem que desenvolvem um papel fundamental na vida do aluno e na própria. Consideram-se peças importantes na engrenagem que faz girar a "roda do mundo". As vozes ecoam assim:

> Acreditar que a docência ainda pode promover uma mudança de paradigmas. (Suj. 40)
>
> Transformar vidas. (Suj. 41)
>
> Por ser um trabalho que me permite desempenhar uma profissão que me realiza pessoalmente. (Suj. 79)

Assim, os dados representacionais parecem ancorados em elementos que o exercício docente se deu: por "amor à profissão e ao aluno"; por "prazer em ensinar"; pela "paixão"; e, por fim, pelo "gostar de conviver com as pessoas". O compromisso com a profissão e com os alunos, recheado pela afetividade, é ingrediente valioso para continuar no magistério.

CONSIDERAÇÕES

Ao trazer, então, o conceito de *representações sociais*, a intenção foi captar a compreensão que sujeitos assumem em relação à docência que vivenciam, seja em sua individualidade ou em grupo. Esses professores compartilham símbolos, imagens e valores, de modo a constituir um repertório sobre a profissão que exercem. Eles trazem incrustados em suas atitudes, opiniões, comportamentos, condutas, que revelam o sentido e o significado que dão à docência. Ou seja, eles apreendem o mundo do lugar onde pertencem.

Os resultados apurados, nas vozes dos sujeitos pesquisados, parecem indicar, conforme Moscovici (2003, p.34), que a representação aflorada é "prescritiva"; ou seja, impõe-se sobre os professores como força irresistível. Com isso, o olhar que declinam para a profissão advém de uma tradição impregnada na sociedade, e, portanto, direciona e organiza o que eles pensam sobre a mesma.

Assim, a profissão como veículo de transformação é algo bastante potente nas falas dos professores, e estão permeadas pela ideia de uma docência

implicada a uma concepção transformadora. Além disso, carregam, intrinsecamente, o desejo de vivenciar uma profissão que faça a diferença na vida das pessoas, contribuindo para uma sociedade mais justa.

Nesta direção as respostas surgem como um coro, em cada uma das categorias e unidades de sentido, organizando o ritmo que harmoniza a imagem que produzem da profissão que exercem. Imagem esta que está fincada em uma intensidade transformadora, atrelada a atitudes e valores, que orientam o exercício docente. Dessa forma, nesse processo, os professores proferem discursos, levando-nos a inferir que pensam a profissão: de um lado, como vivência prazerosa, significativa, constituída como possibilidade de aquisição de conhecimento, de trocas de afetos; e, de outro, como profissão, que enfrenta dilemas e tensões no dia a dia.

Levando em consideração as vozes dos sujeitos, percebe-se que as mesmas estão impregnadas de conceitos simbólicos, que orientam sua conduta social frente ao exercício da docência.

Ao pensarem a profissão, como veículo de transformação, os professores trazem a imagem de uma docência implicada a uma concepção transformadora, mas não é qualquer transformação. É uma docência transformadora de *vidas* por meio da profissão que exerce. Carregam, intimamente, o desejo de vivenciar uma profissão, que faça a diferença na vida das pessoas, que promovam a constituição cidadã do aluno.

São discursos que trazem a ideia de uma docência que postula a elevação do professor como pessoa útil, que ama o próximo, e do aluno como aquele, que receberá a dádiva do conhecimento e que será orientado para o caminho do bem: de um ser que, por meio do afeto, constrói vidas melhores e estabelece a crença numa profissão "redentora dos indivíduos", e "arauto", que anuncia "verdades" aos indivíduos, e que, por essa razão, podem transformá-los em cidadãos críticos.

Pressupõe-se, então, que as representações configuram a docência em uma concepção dialógica, em que o indivíduo (docente) provoca a transformação de pessoas (alunos), desencadeando nelas uma consciência crítica para viver em sociedade.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. *Relatório Pós-Doutorado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008 (mimeo.).

_____. Projeto de Pesquisa/CNPq/IPECI. *O Professor do Ensino Fundamental II:* políticas, práticas e representações. Santos: Universidade

Católica de Santos, 2016 (mimeo.).

_____. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3772. Acesso em: 09 ago. 2019.

BARDIN, L.. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1977.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 23 jan. 2018.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60, parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 24 dez. 1996b.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II. Guia Geral, Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. Inep. Sinopses estatísticas da Educação básica *2019*. Brasília: INEP, *2019* Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 03 jan. 2020.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. *Relatório Final*. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas/FCC, jul. 2012. (Documento interno)

GATTI, B. A.. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, B. A. (Org.). *O trabalho docente*: avaliação, valorização, controvér-

sias. Campinas: Autores Associados. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 153-176.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E.. *Políticas Docentes no Brasil*: um estado da arte. Brasília: UNESCO. 2011.

MOSCOVICI, S.. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

_____. *Representações Sociais*: investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes. 2003.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 815 de 30 de julho de 1996. Cria a Região Metropolitana da Baixada Santista. Acesso em: 20 fev. 2020.

O PERFIL PROFISSIONAL DOS SUPERVISORES DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DA BAIXADA SANTISTA

Enéas Machado

INTRODUÇÃO

As representações sociais convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos (MOSCOVICI, 2010). Nelas gravitam o pensamento e a linguagem que organizam a compreensão de mundo dos sujeitos e que, partilhados, "penetram e influenciam a mente de cada um" (MOSCOVICI, 2010, p.37). Pode emanar, assim, um poder que é propalado nas relações grupais e intergrupais, apesar das diferenças existentes entre os que compõem o grupo, e assim "construir um mundo estável e previsível a partir da diversidade" (p.79).

A presente incursão tem por mote cotejar o perfil profissional dos supervisores de ensino da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), conhecendo a faixa etária predominante, formação, residência, cidade onde desenvolve a ação supervisora, bem como outros traços que entretecem este contorno.

A referida análise está aportada também nos constructos de Bourdieu (1994, 1996a, 1996b, 2011), Dubar (2005), Abdalla (2006, 2008, 2009, 2015, 2016, 2017a, 2017b), Chede (2014), e Saviani (2002, 2003, 2008, 2009), tendo como aporte precípuo a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2010, 2012).

Diante dessas considerações, este texto tem por objetivos analisar as representações sociais/profissionais dos supervisores de ensino da RMBS sobre a sua constituição identitária e refletir sobre a sua ação supervisora no campo profissional, buscando mapear o perfil profissional desses trabalhadores da educação. Parte, assim, de uma investigação preliminar exploratória a fim de coletar informações acerca dos trabalhadores da educação e da ação supervisora na RMBS por intermédio da aplicação de um questionário semiestruturado (TRIVIÑOS, 1987; REA; PARKER, 2000; MARCONI; LAKATOS. 2011).

Tendo em vista essas considerações iniciais, o texto se estrutura, apresentando, primeiro, os referenciais teóricos; depois, os procedimentos metodológicos desenvolvidos; a seguir, a análise realizada; e, por último, as considerações finais.

Esperamos que as representações sociais que emergem dos sujeitos pesquisados, os supervisores de ensino da RMBS, possam contribuir para abrir

novas possibilidades de "desocultar" o mundo como espaço de desejo, viabilizando, dessa forma, sua reinvenção – em direção a uma atividade *"profissional"* prazerosa e com sentido conforme nos ensinam Abdalla (2006, 2008, 2016), André e Placco (2007), Reis e Silva (2016) e Abdalla e Villas Bôas (2018).

Dos referenciais teóricos

Entendemos que as representações sociais perpassam as interações sociais, sendo o escopo destas, o poder das ideias, difundido nas relações grupais e intergrupais. E é, por esta razão, que não nos interessa, aqui, apenas compreender como o conhecimento é produzido, mas cotejar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa por meio das representações sociais. Dessa forma, saber *como* e *por que* as pessoas partilham o conhecimento (MOSCOVICI, 2010, 2012), e transformam ideias em práticas, depreendendo a tríade (grupos/atos/ideias), que constitui e transforma a sociedade.

Nesta perspectiva a Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2010, 2012) possibilita o adentramento no contexto sociocultural dos informantes, para conhecer e desvelar seus valores, comportamentos, crenças e visões de mundo, ressignificando, no caso, a ação supervisora para potencializar as competências cognitivas e profissionais.

As *abordagens dimensional* (MOSCOVICI, 2010, 2012) e *relacional* (BOURDIEU, 1994, 1996a, 1996b, 2011) desnovelam as representações dos sujeitos pesquisados, e, ao mesmo tempo, ressignificam a profissionalidade dos mesmos (ABDALLA, 2006, 2008, 2009, 2015, 2016, 2017a, 2017b; ANDRÉ; PLACCO, 2007; DUBAR, 2005), rumo a uma ação que transcende a atividade burocrática, cartorária, controladora e fiscalizadora.

Moscovici (2010, 2012) destaca o conteúdo, na *abordagem dimensional*, pelos três constituintes:

- a *informação*, que procura reconhecer/conhecer todas as informações (quantidade e qualidade) que os sujeitos têm sobre o objeto de pesquisa;
- a *atitude*, que diz respeito se os sujeitos possuem atitudes favoráveis ou não ao objeto estudado;
- o *campo* de pesquisa, que permite visualizar o conjunto de conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto e o imbricamento destes conhecimentos. O campo é o espaço que possibilita a relação das informações e a manifestação das atitudes.

A *abordagem dimensional,* propalada por Moscovici (2010, 2012), tem como pressuposto a compreensão do saber do senso comum, pela construção e interpretação das representações e práticas construídas pelos sujeitos.

Por outro lado, Bourdieu (1994, 1996a, 1996b, 2011) tem uma *concepção relacional* e sistêmica do social. Portanto, a estrutura social é organizada

por sistema hierarquizado de poder e privilégio, definido tanto pelas relações materiais (salário) como pelas relações simbólicas (status) e/ou culturais (escolarização) entre os sujeitos. Na *abordagem relacional*, a diferente localização dos grupos, nessa estrutura social, é decorrente da distribuição desigual de recursos e poderes dos indivíduos. Por recursos ou poderes, Bourdieu (1994, 1996a, 1996b, 2011) depreende o *capital econômico* (renda, salários, imóveis), o *capital cultural* (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o *capital social* (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas), e por fim, o *capital simbólico* (prestígio). Dessarte, a posição de privilégio ou não-privilégio ocupada pelos sujeitos é definida de acordo com a inserção de um ou mais capitais incorporados ao longo das trajetórias sociais. O conjunto desses capitais é alcunhado, por Bourdieu (1994, 1996a, 1996b, 2011), a partir de um sistema de disposições de cultura (nas dimensões material, simbólica e cultural, entre outras), denominado *habitus*.

Os conceitos propagados por Bourdieu (1994, 1996a, 1996b, 2011) viabilizam o desvelamento do mundo social e dos variados espaços que o compõem: as hierarquias e as lutas internas. Destaca os paradoxos dos diversos campos da vida social e as relações de poder engendradas. Preconiza que perscrutar o familiar implica em demover a neutralidade para desvelar as posições ideológicas.

Bourdieu (1994, 1996a, 1996b, 2011) faz severas críticas às formas de classificação, adotadas pelo sistema escolar, em que o grupo dominante e hegemônico escolhe seus herdeiros, corroborando os processos de alijamento e exclusão.

Dubar (2005) declara ser imprescindível ensinar que é possível ter prazer em trabalhar. Para Dubar (2005), profissionais formados e realizados apresentam os melhores resultados, estruturando para si uma identidade pessoal positiva, numa atividade prazerosa, reinventando o ganhar a vida para além do suor do rosto.

Nesta esteira, Abdalla (2006, 2008, 2009, 2015, 2016, 2017a, 2017b) postula que a identidade é um fenômeno complexo e que sofre influência das dimensões psicológicas e sociais, sobretudo, em relação às práticas e representações. Depreende que os processos identitários (*biográfico* e o relacional) são indissociáveis na construção da identidade social e profissional. As representações sociais/profissionais compõem a identidade social no processo de construção, resultando na socialização, conforme destaca Dubar (2005).

Destarte, no processo de construção identitária o sujeito experiencia, reage e se adapta a essas atribuições pelas reivindicações, contribuindo para o sentido de pertença e as qualidades auto-atribuídas. Nesta direção o processo de (re) construção profissional articula-se às *transações relacionais* (reconheci-

mento ou não reconhecimento pelos outros) e *transações biográficas* (consigo próprio, possibilitando ou não a articulação entre as pretensões e as oportunidades).

Uma outra questão, que nos inquieta, tem a ver com a perspectiva histórica da supervisão educacional para uma escola que se pretende de qualidade social; o que nos fez recorrer a Saviani (2002, 2003, 2008, 2009). Este autor contribui na medida em que analisamos a supervisão e a educação em um olhar histórico-crítico e no âmbito de uma consciência histórica, filosófica e profissional.

A análise histórica da ação supervisora no decurso dos tempos nos remete a uma atividade profissional cartorária, fiscalizadora, controladora e distante. Implicando, desse modo, em uma atividade que, em alguns momentos, foi prenhe de ações; porém, esvaziada de reflexões sobre estas ações (CHEDE, 2014). Dessa maneira é recorrente, na voz dos sujeitos da pesquisa, a necessidade da ação e da reflexão, que converge para uma atividade profissional refletida.

Por outro lado, para compreender a supervisão frente às condições atuais, históricas e políticas, Ball (2002) nos ajuda a compreender a questão da *performatividade*, que solapa a identidade profissional. Além disso, este autor contribui para pensar, também, a respeito de questões de como tornar esta identidade profissional mais compromissa e humanizada frente às transformações sociais do mundo de hoje.

Dos procedimentos metodológicos

Optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, desenvolvida por intermédio de questionário semiestruturado conforme Triviños (1987), Rea e Parker (2000) e Marconi e Lakatos (2011).

Consideramos, assim, que o questionário é um mecanismo de coleta de informação, utilizado numa verificação ou investigação. É um procedimento de averiguação composto por um número grande ou pequeno de questões apresentadas por escrito, que tem por objetivo propiciar conhecimento ao pesquisador.

Das vantagens dos questionários, destacamos: possibilita atingir grande número de pessoas de diversas localizações geográficas com baixo custo; permite o anonimato das respostas; permite que os arguidos respondam no momento que lhes pareça conveniente; não expõe os pesquisados à influência do pesquisador; e são fáceis de manejar (TRIVIÑOS, 1987; REA; PARKER, 2000; MARCONI; LAKATOS, 2011).

Neste estudo, o questionário semiestruturado organizou-se da seguinte forma: tema; instruções de preenchimento; introdução ao questionário; e

perguntas. As questões formuladas tencionam desvelar o perfil profissional estruturado na ação, colaborando na tabulação e na análise do pesquisador, conforme tratado a seguir.

Da análise

Foram pesquisados 45 supervisores de ensino das Secretarias de Educação dos municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), no estado de São Paulo, que compreende os municípios de: Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande, Santos e São Vicente.

A abordagem qualitativa foi envidada a reboque de um questionário semiestruturado com 27 perguntas, que procuraram abordar: faixa etária; etnia; estado civil; tipo de religião; número de filhos; tipo de ensino médio concluído; estabelecimento em que cursou o ensino médio; período que o mesmo foi cursado; tempo de conclusão do ensino médio; número de concluídos na licenciatura de Pedagogia; tempo de atuação na Supervisão de Ensino; município em que atua; município em que reside; meio de transporte para o trabalho; acumulação de cargo; tempo de dedicação ao trabalho; vida econômica familiar; renda mensal; composição mensal da renda familiar; se tem computador conectado à internet; qual a finalidade do uso de computador; quais cursos após a licenciatura foram realizados; quais os cursos que gostaria de fazer; o que faz nas horas vagas; quais as atividades que gosta ou pratica; e qual a periocidade de leitura. Após a perscrutação, os dados obtidos foram dispostos no quadro abaixo:

Quadro 1: Perfil Profissional dos Supervisores de Ensino da RMBS

TRAÇOS	Nº	RECORRÊNCIA	PORCENTAGEM
Faixa Etária	42	41 anos ou mais	94%
Etnia	41	Branca	91%
Estado Civil	28	Casado	62%
Religião	27	Católica	60%
Prole	17	2 filhos	37%
Tipo de Ensino Médio concluído	28	Magistério	62,20%
Estabelecimento onde cursou o Ensino Médio	22	Escola Pública	49%
Período em que cursou o Ensino Médio	34	Diurno	75,50%
Tempo de conclusão do Ensino Médio	43	Mais de 10 anos	95,60%
Licenciatura	40	Pedagogia	88,90%
Atuação na Supervisão de Ensino	22	De 3 a 9 anos	49%
Município de residência	28	Santos	62,20%
Município em que atua como Supervisor (a) de Ensino	30	Santos	66,70%
Meio de transporte utilizado no exercício da atividade profissional	41	Carro (veículo próprio)	91/10%

Acumula cargo?	**31**	**Sim**	**68,90%**
Tempo de dedicação ao trabalho	**29**	**6 a 8h**	**64,45%**
Vida econômica familiar	**26**	**Responsável pelo próprio sustento e sustento familiar**	**57,80%**
Renda Mensal	**26**	**Mais de R$6.200,00**	**57,80%**
Composição da Renda Mensal Familiar	**25**	**Mais de R$8.200,00**	**55,50%**
Computador conectado à Internet	**42**	**Conectado à Internet**	**93,40%**
Finalidade da utilização do computador	**44**	**Trabalhos profissionais**	**97,80%**
Cursos após licenciatura	**40**	**Especialização/Aperfeiçoamento**	**88,90%**
Curso que gostaria de fazer	**21**	**Mestrado**	**46,70%**
O que faz nas horas vagas?	**36**	**Lazer**	**80%**
Atividades que gosta e/ou pratica	**41**	**Leitura**	**91,10%**
Periodicidade das leituras	**19**	**Pelo menos 1 livro por mês**	**42,20%**

Fonte: O Autor. Dados da Pesquisa.

A análise envidada indica que a RMBS possui 94% dos Supervisores de Ensino com 41 anos (ou mais) de idade. Os referidos profissionais possuem experiência na docência e nas atividades técnicas como: Assistência de Direção, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Direção de Unidade Escolar, e apresentam as seguintes características que compõem o perfil profissional desses Supervisores de Ensino:

- 91% dos pesquisados se identificam como brancos e 62% são casados;
- 88,9% se declaram professar alguma religião; e, nesta pesquisa, 60% denominaram-se católicos;
- 73% dos arguidos têm, na constituição familiar, de um a dois filhos;
- Constatou-se que 62,2% dos pesquisados tiveram, como formação inicial em nível médio, a específica para o exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil;
- A maioria (49%) dos profissionais arguidos estudou o Ensino Médio, em escola pública; e 44,4%, em escola particular, sendo que 75,5% cursaram a referida modalidade no período diurno.
- 95,6% dos pesquisados concluíram o Ensino Médio há mais de 10 anos;
- Das 14 licenciaturas concluídas pelos supervisores de ensino pesquisados, a maior prevalência foi a do curso de Pedagogia (88,9%);
- Na RMBS, 49% dos supervisores de ensino atuam na atividade profissional por volta de 3 a 9 anos;
- Dos 45 pesquisados, 28 (62,2%) residem em Santos; 6 (13,3%) residem em Itanhaém; 5 (11,1%) residem em São Vicente; 2 (4,4%) residem em Peruíbe; e 1 (2,25%) reside, respectivamente, em Cubatão, Guarujá, Bertioga e Mongaguá;
- É preciso destacar, ainda, que nos municípios de Bertioga, Cubatão, Peruíbe e Santos, o cargo de Supervisor de Ensino integra a carreira do

magistério público, sendo o seu provimento por concurso de provas e títulos; pois, nos outros municípios, o exercício da função se dá por comissionamento;

• Neste cotejamento verificou-se que: 66,7% da Supervisão de Ensino atuam no município de Santos, enquanto que 4,4% atuam no município de Bertioga;

• 91,1% dos pesquisados utilizam o carro como veículo próprio, no exercício da atividade laboral;

• 68,9% dos supervisores de ensino acumulam cargo, em contrapartida 31,1% não o acumulam cargo;

• 64,45% trabalham mais de 8h por dia, e 35,55% se dedicam à atividade laborativa, de 6h a 8h;

• Sobre a vida econômica das famílias: 57,8% são responsáveis pelo seu sustento e contribuem para o sustento da família em geral;

• Os proventos dos arguidos indicam que 44 supervisores de ensino recebem entre R$ 4.801,00 a R$ 6.200,00 ou mais. Outrossim, a renda mensal familiar, em 55,5% dos pesquisados, está na faixa de mais de R$ 8.200,00;

• 93,4% dos supervisores de ensino têm computador conectado por banda larga;

• No que diz respeito ao uso do computador: 97,8% utilizam-no nos trabalhos profissionais; 95,5% no entretenimento; e 77,8% para a comunicação;

• Acerca da formação continuada: 88,9% fizeram outra especialização após a licenciatura; 26,7% fizeram outro curso de graduação; e 20% fizeram Mestrado;

• Ao questionar aos participantes do interesse em prosseguir estudos pós-graduados: 46,7% se mostraram interessados em fazer Mestrado; e 24,4% em fazer Doutorado;

• As horas vagas desses trabalhadores da educação são ocupadas da seguinte forma: 80% em lazer; 77,8% em programas culturais; e 75,5% em atividades domésticas;

• Das atividades de entretenimento praticadas pelos pesquisados, foram evidenciadas: 80% de cinema; 91,1% de leitura; e 66,7% de música. Por vontade própria, 42,2% dos arguidos leem, pelo menos, um livro por mês; e 26,7% um livro por trimestre.

Este arcabouço, desvelado pelo perfil da supervisão de ensino da RMBS, indica-nos que o supervisor de ensino é o profissional com competência técnica, qualificado e que protagoniza a articulação das políticas educacionais, para que estas se imiscuam na educação, reconfigurando os espaços de ensino e aprendizagem, em um movimento necessário de desistências, insistências e resistências, conjugando o verbo *esperançar* na perspectiva do sonho possível,

conforme as respostas dadas às questões abertas do Questionário aplicado:

> Assim, entre resistências, desistências e insistências [...]. [...] continuamos lutando por um mundo melhor. (Suj. 45)
>
> [...] continuamos acreditando que a educação é o caminho para um mundo melhor. (Suj. 44)
>
> [...] prossigo interativa, reflexiva e interventiva (Suj. 41)
>
> [...] continuo acreditando em mudanças nas práticas educativas. (Suj. 40)
>
> [...] permanecemos trabalhando com afinco em busca de uma educação de qualidade que beneficie o presente e contribua para a construção de um futuro melhor. (Suj. 39)
>
> [...] sempre acreditando no poder de transformação da educação. (Suj. 38)
>
> [...] caminhamos, contribuindo para a construção (ou repaginar) de uma sociedade mais humana, justa, despida de preconceitos. (Suj. 32)

As representações sociais, desenvolvidas, pelas narrativas anteriores, retratam marcas identitárias, que dizem respeito ao conjunto de características que definem o profissional supervisor de ensino. Estão, assim, intimamente imbricadas à identificação e as qualidades que definem o sujeito ou o grupo. Vejamos a fala, a seguir, que faz o retrato em cores do perfil do Superviso do Ensino:

> Atuo há 40 anos na carreira do magistério, sendo 39 anos dedicados à docência e 16 anos na Supervisão de Ensino. Além da docência atuei como Coordenador, Vice-Diretor e Diretor. Pelo menos na escola pública, em geral, não vejo nem uma coisa nem outra (retratar, reproduzir e projetar), apenas conteúdos desconexos da realidade do aluno e a não integração de todas as disciplinas. Considero como preponderante na ação supervisora que esta deixe de fato a visão *"policialesca"* para trabalhar em conjunto com os gestores, professores, alunos e comunidade a proposta pedagógica, as diretrizes da Supervisão de Ensino num processo coletivo de direcionamento quanto ao pedagógico, pessoal, material, estrutural etc, das escolas.

> Nos meus 16 anos de atuação não há nenhuma tensão entre a supervisão, a escola e a comunidade, mas há certa tensão com relação às secretarias que nos consideram apenas *"boys de luxo"*, reprodutores de suas políticas e bombeiros emergenciais. A ação supervisora é tanto laborativa como existencial simplesmente porque não há prática humana que preceda a existência. Aponto três características importantes para estabelecer o perfil do Supervisor de Ensino, a saber: capacidade de liderança; profundo conhecimento de práticas pedagógicas e legislação; e entender de alteridade e formação continuada. Assim, entre resistências, desistências e insistências [...] há necessidade de se pensar, refletir mais sobre as práticas antes de reproduzi-las. (Suj. 1)

O que inferimos, da narrativa do Suj. 1, é que a constituição identitária traz, em seu bojo, inúmeras características, que entrançam a composição da identidade. Ela influencia e consolida atos, regras ou preceitos, na perspectiva da normalização e/ou estabelecimento da ordem.

A análise desenvolvida perpassa, além do perfil profissional, dos paradoxos entre a instrumentalização e a humanização, perscrutando as políticas e os processos de formação que impactam, tensionam e desencadeiam os processos de profissionalização dos trabalhadores da educação, para se chegar a uma melhor compreensão das representações profissionais em tempos rançosos, em que o ter sobrepõe o ser (HARVEY, 1992). Desse modo, os pesquisados, no presente estudo, declaram:

> [...] na Supervisão de Ensino [...] há reprodução, muitas coisas são sonhadas e projetadas. Não há como separar estas coisas. Na ação supervisora nem sempre prepondera o que deveria. [...] tem um papel central na organização da rede de ensino. Deveria ser o elo entre as necessidades da rede de ensino e as políticas de Estado. O olhar da supervisão é essencial para evitar os equívocos adotados em políticas de governos que são transitórias. [...] noto pontos de tensão na ação supervisora, pois quem assume um governo pensa que a supervisão deveria ser simplesmente um fiscal de suas ações. [...] o papel do supervisor transcende. Ele deve trabalhar com as políticas de Estado, que devem predominar. Não vejo como criar uma barreira entre as ações laborativa e existencial. Ao contrário, na ação supervisora, essas duas questões estão interligadas. Não deve ser somente laborativa. Mesmo porque estamos falando de formação educativa. Aponto três características importantes para estabelecer o perfil do Supervisor de

Ensino, a saber: um líder capaz de negociar; capacidade de coordenar estudos e ações; e a habilidade em dialogar com as várias esferas. (Suj. 3)

[...] Concordo com a expressão de que a educação não só retrata, reproduz e projeta a sociedade desejada, uma vez que esta permeia as ações dos indivíduos. Considero como preponderante na ação supervisora: a possibilidade de discutir políticas públicas voltadas para a educação; e a possibilidade de contribuir para a implementação dessas políticas educacionais de Estado. [...] noto pontos de tensão na ação supervisora: as divergências com as políticas de governo; e as vaidades dos gestores públicos, colocadas acima das necessidades educacionais. Poucos pensam em políticas de Estado. A ação supervisora está entre as duas atividades: laborativa e existencial – o fazer e a busca pelo reconhecimento deste fazer. Aponto três características [...] para estabelecer o perfil do Supervisor de Ensino: ser criterioso, compromissado e estudioso. (Suj. 4)

[...] o professor pode de fato ajudar a transformar a sociedade apontando metas para a melhoria do desenvolvimento de suas turmas, desde que se prepare, para isso, e replaneje suas ações frente às dificuldades apresentadas. É preponderante na ação supervisora a possibilidade de reorganizar as ações da Secretaria, de modo a simplificar os processos e melhorar o rendimento dos alunos através da ação-reflexão-ação. Um dos pontos de maior tensão na ação supervisora é a interferência dos entes políticos, restringindo ou podando essa ação. [...] Aponto três características importantes do Supervisor de Ensino: grande poder de análise, persistência e resiliência. (Suj. 5)

Entendo que a representação "Consciência crítica sobre o fazer" seja uma das mais importantes na minha função como supervisor de ensino, [...] São diversas as variáveis a serem analisadas na execução do nosso trabalho: dificuldades impostas pela natureza do trabalho, má compreensão da função, excesso de intervenção dos entes políticos de acordo com interesses alheios ao pleno aperfeiçoamento do serviço prestado; eleição de prioridades na visita, tempo da visita, devolutivas dos entes políticos, reavaliação do papel do supervisor ao longo do tempo, convencimento das entidades a atenderem as exigências legais, estratégias para superar a resistência das entidades

> em cumprir o ordenamento legal, entre outras. Frente às dificuldades apresentadas cabe ao supervisor rever o seu fazer, replanejando suas ações a fim de atender ao objetivo principal da educação, que é atingir a qualidade social para todos e para cada um de nossos alunos, proporcionando o seu pleno desenvolvimento. (Suj. 37)

As falas, registradas anteriormente, mostram, como afirma Abdalla (2017b), que há "tensões" e "pretensões" nas ações dos Supervisores de Ensino ao pretenderem "contribuir para a implementação dessas políticas educacionais", enfrentando "pontos de tensão", entre as "divergências com as políticas de governo" e "as vaidades dos gestores públicos", como bem assinala o Suj, 4. Se tomarmos Bourdieu (1996b), podemos destacar que os supervisores de ensino estabelecem "esquemas de percepção, ação e apreciação", que estão incorporados nas suas formas de ser este profissional de educação.

E, se analisarmos este perfil profissional, a partir da TRS, de Moscovici (2012), especialmente, tomando o depoimento do Suj. 37, que inicia sua fala a partir do entendimento do que considera ser a sua função de superior de ensino, ou seja, ter "consciência crítica sobre o fazer", poderíamos inferir que há representações cristalizadas sobre o perfil profissional. Ou seja, todos acabam por indicar possuírem "consciência" do que precisam saber e fazer em sua profissão, e destacam as seguintes representações sobre o seu papel de Supervisor de Ensino ou sobre suas ações: "ser o elo entre as necessidades da rede de ensino e as políticas de Estado" (Suj, 3); "o fazer e a busca pelo reconhecimento deste fazer" (Suj, 4); "aponto três características importantes do Supervisor de Ensino: grande poder de análise, persistência e resiliência" (Suj. 5); "atingir a qualidade social para todos e para cada um de nossos alunos, proporcionando o seu pleno desenvolvimento" (Suj. 37). Essas representações também indicam não só as funções da identidade de Supervisores de Ensino, mas reafirmam sua socialização profissional, conforme Dubar (2005). Há, assim, um processo de construção-desconstrução-reconstrução, em que a ação supervisora se volta para a reflexão e devolve, para o campo do trabalho, uma atividade profissional refletida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, as representações sociais dos supervisores de ensino da RMBS, além de mapear o perfil profissional, apontam para algumas saídas possíveis na perspectiva de uma ação supervisora emancipadora e que se volta aos sujeitos coletivos, em uma atividade laborativa retroalimentada pela reflexão.

Ball (2002), quando apregoa sobre a performatividade que solapa a iden-

tidade profissional, ajuda-nos a pensar na reconfiguração de uma atividade profissional competente, humanizada e compromissada com as transformações sociais.

Destarte, o presente cotejamento indica uma ação supervisora menos ingênua e idealista e mais consciente de suas perspectivas de transformação; além de indicar os seguintes elementos que a caracterizam: a) o necessário engajamento com a emancipação social; b) a articulação do movimento de resistência imbricado às práticas emancipatórias e de expressões críticas; c) a ação supervisora que se volte a favor do público; d) a consistência radical, rigorosa e de conjunto, conforme nos ensina Saviani (2002, 2003, 2008, 2009); e) a "desocultação" do mundo como espaço de desejo, viabilizando sua reinvenção em direção à atividade profissional prazerosa, comprometida e com sentido, mesmo em tempos de desassossego, como também afirmam: Abdalla (2006, 2008, 2016), André e Placco (2007), Reis e Silva (2016) e Abdalla e Villas Bôas (2018).

Busca-se, assim, uma supervisão de ensino, que transcenda a intervenção com foco na performatividade para uma atividade preocupada com o desenvolvimento das potencialidades pela assessoria e apoio à prática pedagógica.

Por fim, a supervisão de ensino necessária precisa enfrentar as tensões entre a instrumentalização e a humanização, superar as contradições, demover o determinismo legal, de modo a assumir relações mais horizontalizadas, nos níveis decisórios, e compromissos com o público para que se tenha uma visão de conjunto: agregadora e includente.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez. 2006.

_____. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. *Relatório Pós-Doutorado***.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008 (mimeo).

_____. Representações sociais dos professores formadores: o sentido do trabalho docente e a profissionalização. *Nuances*: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, ano XV, v. 16, n. 17, p. 35-52, jan./dez. 2009.

_____. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. *Rev. Educ. PUC-Camp*., Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-227, set/dez., 2015.

_____. Política Nacional de Professores e a (Re) Constituição da Identidade Profissional**.** *Revista Interacções*, v. 12, n. 40, p. 5-27, 2016.

_____. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. *Revista de Educação da PUC-Campinas*. Campinas, v. 22, n. 2, p. 171-190, mai.-ago. 2017a.

_____. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017b.

ABDALLA, M. F. B.; VILLAS BOAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. *Cadernos de Pesquisa,* vol. 48, n. 167, p. 14-41, jan./mar. 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PLACCO, V. N. S. Processos psicossociais na formação de professores**:** um campo de pesquisa em Psicologia da Educação. *Homólogos*, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio / ago. 2007.

BALL, S. J.. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 02, p. 3-23, Universidade do Minho, Braga, 2002.

BOURDIEU, P.. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*, São Paulo: Ática, 1994, n. 39, p. 46-86.

_____. *As regras da arte***:** gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

_____. *Razões práticas***:** sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996b.

_____. *A distinção***:** crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011.

CHEDE, R. A. F. V. .A história da supervisão de ensino paulista**:** características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989)**.** 2014. 313 p. *Tese* (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

DUBAR, C.. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HARVEY, D.. *A condição pós-moderna*. 17. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. *Metodologia do trabalho científico***:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas. 2011.

MOSCOVICI, S.. *Representações Sociais*: investigações em Psicologia Social. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2010.

_____. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes. 2012.

REA, L. M.; PARKER, R. A.. *Metodologia de pesquisa***:** do planejamento à execução. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira. 2000.

REIS, R.; SILVA, V. A.. Entrevista com Prof. Bernard Charlot. Relação com o saber e as contradições de aprender na escola. *Revista Ensino Interdisciplinar*, v. 2, nº 6, out. 2016. UERN, Mossoró, RN.

SAVIANI, D.. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.13-38.

_____. *Pedagogia histórico-crítica***:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados. 2003.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados. 2008.

_____. *Educação***:** do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas: Autores Associados. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S.. *Introdução à pesquisa em ciências sociais***:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS/PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O TRABALHO COM PROJETOS EM SALA DE AULA

Sandra Regina Trindade de Freitas Silva

INTRODUÇÃO

Este texto, um recorte da tese de doutorado em andamento, tem como objetivo central identificar as representações sociais/profissionais dos professores dos anos finais do ensino fundamental da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) sobre o trabalho com projetos.

Partimos do pressuposto de que o *trabalho com projetos* abre espaços de possibilidades para o professor, tanto no que diz respeito às orientações de caráter teórico-metodológico, quanto ao elucidar, previamente, sobre as intenções e ações estratégicas, que serão desenvolvidas como apostas para os desafios da sala de aula. Tais intenções e ações estratégias envolvem, como destaca Abdalla (2012, p. 166), "(...) um processo de desvelamento das necessidades e dos desafios a serem superados". Mas, também, implicam incentivar/motivar o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar (ABDALLA, 2006).

O trabalho com Projetos indica, ainda, conforme explicita Gadotti (1994, p. 579), "promessas", que podem ser tornar "visíveis". Pois, para este autor: "Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro" (grifos do autor). E, para este autor: "(...) *projetar* significa tentar quebrar um estado confortável para *arriscar-se*, atravessar um período de instabilidade em função da *promessa* que cada projeto contém de estar melhor do que o presente" (GADOTTI, 1994, p. 579) (Grifos nossos).

A pesquisa desenvolvida faz parte de um projeto maior, que se intitula "O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações", no âmbito do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas" (ABDALLA, 2016). E a intenção, aqui, é de tratar das representações sociais/profissionais dos professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais da RMBS sobre o trabalho que desenvolvem em suas escolas a partir de seus projetos.

Este estudo se fundamenta na Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2012), em concepções de Freire (1992. 2007, 2017), em aportes teóricos referentes a Projetos de trabalhos (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; ABDALLA, 2012) e, especificamente, na noção de

representações profissionais (BLIN, 1997; ABDALLA, 2008, 2017a, 2017b).

A adoção do referencial da TRS, de Moscovici (2011, 2012, 2013), nas pesquisas em educação, implica em assumir uma perspectiva que considera que as *representações sociais* têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas. Pois, o conhecimento do senso comum é um conhecimento legítimo, condutor de transformações sociais, e que, de certa forma, direciona a produção do conhecimento científico.

O estudo, por meio das *representações sociais*, como indica Moscovici (2012), faz com que se compreenda o "mapa de relações e dos interesses sociais" (p. 27), possibilitando entender a organização de conhecimento que um grupo possui a respeito do trabalho com Projetos na sala de aula, que, de certa forma, possibilitará construir sua identidade profissional. E, ao construir a identidade profissional do professor, que está em atuação, é importante rever, aqui, a noção de *representações profissionais*, que, conforme Abdalla (2017a, p. 175-177), é um conceito ligado às representações sociais. A autora assinala que, para analisar este conceito, é preciso discutir as seguintes questões: "o que se está entendendo por representações profissionais? Quais seriam as condições necessárias para que elas sejam elaboradas? Qual seria o seu conteúdo? E quais seriam suas funções e dimensões para que se possa compreendê-las" (ABDALLA, 2017a, p. 175). O mais importante, para este texto, é rever que as *representações profissionais* são aquelas que, conforme Blin (1997, *apud* ABDALLA, 2017a, p. 177), são "(...) representações sociais elaboradas na ação e na comunicação profissionais (interagir e inter-reagir) e são especificadas pelos contextos, pelos atores pertencentes a grupos e pelos objetos pertinentes e úteis para o exercício das atividades profissionais".

Por outro lado, também, levamos em conta as questões que Abdalla (2012) considera em torno da construção dos projetos de ação no interior das escolas públicas. Para a autora (2012, p. 167-169), é preciso levar em conta: a "análise contextual da escola como prática social"; a "cultura da participação e do pertencimento"; a "construção da identidade profissional"; e a "disposição que se tem para mudanças". E, com isso, aponta para a necessidade de entender, no interior das escolas, os projetos de trabalho em desenvolvimento, assim como as representações sociais/profissionais dos sujeitos que os desenvolvem, a fim de que se possa compreender os diferentes modos de *ser* e *estar* na profissão docente (ABDALLA, 2006, 2008, 2017a, 2017b).

Para provocar reflexões sobre o trabalho com Projetos e a escola frente a estas práticas de Projetos, a pesquisa tem, também, como aportes: Hernández (1998) e Hernández e Ventura (1998). E, junto com estes autores, consideramos que as ações que envolvem esta prática oportunizam a "disposição para aprender" (HERNÁNDEZ, 1998, p. 29). Enfim, destacamos que o problema real é: como aprender? Para que aprender? E qual o significado concreto desse

aprendizado para o aluno?

Na visão de Hernández e Ventura (1998), a organização dos conhecimentos escolares, por meio do trabalho com Projetos, implica que o Professor reflita sobre a sua "própria prática e tente melhorá-la" (p. 63). E, nesta direção, ainda afirmam que a organização dos Projetos de trabalho deve ser entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar "(...) em função das necessidades que traz consigo, o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem" (p. 63). Esta seria a ideia fundamental dos projetos.

Diante disso, Costa (2001) salienta, também, que a educação com Projetos é considerada "(...) uma forma diferente e fecunda de abordar os conteúdos curriculares", que, por "tratar-se de uma metodologia integradora de disciplinas e áreas culturais distintas, torna-se uma grande promotora e facilitadora das atividades interdisciplinares" (p. 104). O que pode produzir uma aprendizagem estimulante e provocar o envolvimento de outras áreas de conhecimento.

O que se espera é que o aluno ao trabalhar com Projetos possa abrir seus horizontes, incentivando sua percepção e inovação metodológica, para buscar *sentido* no conteúdo ministrado pelo professor. Muitas vezes, pelo fato de exercer o protagonismo, em um processo dialógico (FREIRE, 2017), o educando aprende com participação mais ativa, o que incentiva a busca da autonomia, como afirma Freire (2007, p.34): "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros".

Neste sentido, é que Freire (2017, p.34) complementa: "Para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros". Enfatiza, também, que o ideal é que, na experiência educativa, educandos e educadores juntos "convivam" de tal maneira com estes saberes, que se sintam inacabados, abertos à procura. E é, nesta busca, que, continua Freire (2017, p. 35): "(...) devo respeito à autonomia e à identidade do educando", exigindo do educador uma prática que integre toda coerência com este saber.

O trabalho com projetos na construção do conhecimento

Pelo explicitado, anteriormente, Oliveira (2006) aborda o trabalho com Projetos na construção do conhecimento escolar no sentido de valorizar uma prática pedagógica, que estimule: a) a iniciativa dos alunos para pesquisar; b) o desenvolvimento da criatividade e do respeito às diferenças pela necessidade do trabalho em equipe; c) o incentivo ao saber ouvir e expressar-se, falar em público; d) o desenvolvimento do pensamento crítico autônomo. Esses aspectos contribuem para a *autonomia*, que vai sendo conquistada pelos alunos,

quando estão em práticas com projetos de trabalho.

Essas questões levam à necessidade de se compreender as concepções de Freire (1992, 2007, 2017), com base em uma educação epistemologicamente libertadora, em que não há um roteiro de ações. Pois, o que precisa haver, de fato, é o entendimento de que é necessário que se tenham projetos pedagógicos críticos de desenvolvimento em torno de uma educação humanista e dialógica, como foi tratado, por exemplo, em suas obras: Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2007) e Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2017).

Além dessas colocações, é preciso considerar as reflexões de Moura e Barbosa (2006) a respeito da adoção de uma metodologia para Projetos de trabalho, que esteja de acordo com a elaboração e desenvolvimento de Projetos em geral. De modo que os alunos, ao serem inseridos, neste trabalho, estejam desenvolvendo, ao mesmo tempo, conhecimentos e habilidades que são comuns às atividades de desenvolvimento de Projetos no chão da escola e de pesquisas que não devem ser considerados apenas como estratégia de aula, devendo deixar claro que:

> São projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina (s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos. [...] os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob a orientação do professor visando à aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores. (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 12)

Nesta direção utilizaremos a abordagem metodológica, definida sob o viés qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), que apresenta, neste recorte, a *etapa*, considerada exploratória, em que foi aplicado o Questionário 1, somente para professores dos anos finais do EF da RMBS, que desenvolvem esta prática. A investigação, por meio do Questionário 1 (SEVERINO, 2007; MARCONI; LAKATOS, 2011) e pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007; FRANCO, 2008) e a TRS (MOSCOVICI, 2012), envolveu três partes: a *primeira* com questões semiestruturadas fechadas; a *segunda* com evocações livres; e, na terceira parte, justificativa para a afirmativa escolhida em primeira opção. Todas as etapas foram realizadas no *Google-Form (on-line),* envolvendo 82 professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF II) (do 6º ao 9º ano).

Dados da Análise

Na análise dos dados, 58 professores (71%) se concentram na cidade de

Santos, 7 (9%) desses professores são de Praia Grande, Mongaguá 5 (6%); Peruíbe 4 (5%), Cubatão 3 (4%); Guarujá 2 (3%); Itanhaém 1 (1%). Preconiza-se, portanto, o cenário da pesquisa ser na cidade de Santos, por termos o maior número de participantes. Não tivemos representatividade na cidade de Bertioga, embora tenhamos enviado os Questionários, nenhum professor se interessou em responder. Levamos em consideração que 4 (quatro) profissionais relatam que atuam concomitantemente em mais de um município. A primeira parte contempla os seguintes dados de perfil conforme o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1- Dados relacionados ao perfil dos professores e porcentagem

Perfil	Referência	Porcentagem
Gênero	60 mulheres; homens 22	76%; 24%
Faixa etária	40 a 49 anos	33%
Atuam na profissão	10 a 19 anos	52,5%
Licenciatura	Educação Física	20%
2ª Licenciatura	Pedagogia	24%
Pós- Graduação (*Lato Sensu*)	Especialização	60%
Pós-Graduação (*Stricto Sensu*)	Mestre; Doutor	6%; 1%

Fonte: A Autora. Dados do Questionário 1- exploratório- 1ª etapa (questões fechadas).

Os dados do Quadro 1 evidenciam que os 82 professores, respondentes do Questionário 1, trabalham com Projetos, e estão lotados nas escolas municipais da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), sendo: 60 mulheres e 22 homens. Em sua maioria está entre a faixa etária de 40 a 49 anos, atuando na profissão entre 10 a 19 anos.

Outro dado, fornecido pelo Questionário e exposto no Quadro 1 é em relação ao exercício da profissão: a maioria (16) é professor de Educação Física (20%), seguido de (3) professores da licenciatura em Letras (3%) e (2) professores da Licenciatura em Matemática. Um dado interessante, observado na análise de dados, é que 38 profissionais se identificaram como professor apenas, sem mencionar o nome do componente que ministra.

Outro dado é que vinte (20) dos professores do grupo (24%) possuem segunda licenciatura, e destacam ser em Pedagogia. Quanto à "formação docente", além da graduação, os professores possuem: 49 com especialização ou pós-graduação *lato sensu* (60%); cinco são mestres (6%) e apenas um é doutor (1,2%).

Na 2ª parte do Questionário, foi solicitado que os professores lessem atentamente a questão norteadora: *Por que escolheu trabalhar com projetos?* E, em seguida, que identificasse, das 15 (quinze) afirmações apresentadas sobre possibilidades de se trabalhar com Projetos, apenas 5 (cinco), numerando-as

por ordem de importância em relação à aproximação de suas condutas e práticas profissionais em sua rotina. Depois, ordená-las de 1 (um) a 5 (cinco) por grau de importância. As demais não precisavam ser marcadas.

Na análise dos dados, percebemos que os professores ao responderem, apontam, positivamente, para essa prática significante, que nos instiga a buscar mais neste diálogo entre investigador e sujeitos pesquisados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 51): "os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhe permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador (...) refletindo em uma espécie de diálogo entre eles (...)". Além disso, Bogdan e Biklen (1994), assim como Bardin (2007) destacam que o pesquisador deve retratar sempre a perspectiva do participante.

De acordo com o exposto, foram selecionadas, na Tabela 1, a seguir, as 10 (dez) respostas mais recorrentes, escolhidas pelos professores, a partir da questão norteadora: *Por que você escolheu trabalhar com projeto?*

Tabela 1 – Demonstrativo dos indicadores a partir das respostas mais recorrentes para a pergunta norteadora: *Por que você escolheu trabalhar com projetos?*

Qualificação	Indicadores das Unidades de Sentido	Quantidade
1º	Possibilita a interdisciplinaridade.	65,4%
2º	Torna o professor um pesquisador.	63,2%
2º	Auxilia a autoformação do professor, quando promove a pesquisa em textos, livros, paradidáticos, dentre outros.	63,2%
4º	Dá autonomia ao aluno.	57,1 %
5º	Emancipa o professor.	52,1 %
6º	Favorece à democracia na sala de aula. É uma ação democrática participativa.	49,4 %
7º	Contribui para o processo de diálogo horizontal entre professor e aluno.	48,8 %
8º	É um trabalho solitário.	48,6 %
9º	É uma metodologia dinâmica que aproxima o conteúdo do aluno.	48,1 %
10º	Organiza melhor o conteúdo curricular.	47,4 %

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das escolhas mais recorrentes dos sujeitos.

Nesta direção, serão analisados os indicadores das unidades de sentido, destacado na Tabela 1, por meio da TRS (MOSCOVICI, 2012) e da técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2007) e Franco (2008), seguindo o que foi desenvolvido e proposto no processo.

A partir das dez respostas apresentados na Tabela 1, indicamos os respectivos indicadores de análise, as *unidades de sentido*, que serão descritas a seguir:

1ª Possibilidade para a interdisciplinaridade – com base na primeira frase, que envolve 54 (65,4%) professores, reforçamos o eixo temático "interdisciplinar". Sendo a escolha mais recorrente, notamos que, segundo Fazenda (2003, p.149), indagar sobre a *interdisciplinaridade*, sua necessidade e importância, impõe-se como forma de compreender e modificar o mundo. Assumimos, assim, junto com a autora (2003, p. 149), "[...] uma nova atitude frente à questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos colocando-os em questão". No olhar dos sujeitos, o trabalho com projetos possibilita essa ação;

2ª Professor pesquisador – relaciona-se à segunda frase, que reforça questões em torno do professor como pesquisador. Neste sentido, aproximadamente, 51 professores consideram que, quando se promove a pesquisa na formação, a partir do trabalho com projetos, amplia-se a "autoformação". As duas categorias "professor pesquisador" e a sua "autoformação" empataram com 62,3%, por adensar essa proximidade do docente com a pesquisa, ampliando sua autoformação;

3ª Autoformação do professor (mesmo índice percentual- 62,3%) – pois, se dá por meio da pesquisa *em textos, livros, paradidáticos,* dentre outros, que fazem parte dos procedimentos de desenvolvimento dos projetos de trabalho. Conforme ensina Freire (2017, p. 144), cabe "(...) aos investigadores estimular os presentes para que, dentre deles, apareçam os que queiram participar diretamente do processo da investigação como seus auxiliares". Além disso, o professor é instigado a buscar mais informações/conhecimentos a respeito do tema, o que intensifica a autonomia docente. Também, essa autoformação se dá na escola como espaço de possibilidades de "intencionalidades formativas" (BARROSO, 1996, p. 143), em que o professor, muitas vezes, aproveita essa autoformação, pois faz parte de seu interesse, muito mais que as produzidas pelos Sistemas de Ensino (Secretarias Municipais, Diretorias de Ensino e demais órgãos formativos).

Destacamos que, embora as duas frases escolhidas tenham representações próximas, entendemos que o *professor pesquisador* se utiliza do desenvolvimento de sua capacidade de trabalhar cientificamente o conteúdo para o preparo de sua aula; e, ao mesmo tempo, quebra o paradigma do *professor*, apenas como transmissor de informações, e do *aluno* como receptor. Passamos, então, a compreender um novo paradigma baseado no *professor orientador* e pelo *aluno pesquisador*.

Já a *autoformação* pode derivar do estímulo oferecido na formação em uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Portanto, estar em formação implica um investimento pessoal do professor, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com

vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional a partir da própria postura do professor (NÓVOA, 1992).

Entendemos, também, que essa aproximação se dá pela intencionalidade formativa que a pesquisa, quando direcionada pelo professor, muitas vezes, acaba tornando-o um pesquisador pelo incentivo do *saber mais* (FREIRE, 2017). Como o estudo apresenta o mesmo índice percentual, nesta categoria, não colocamos o 3º indicador; ambas se encontram no mesmo destaque.

4ª Autonomia do aluno – segundo 47 respondentes (57,2%), o trabalho com projetos *dá autonomia ao aluno*. Observamos, assim, que o fato deste trabalho aproximar o estudante do conteúdo, pelo ato de levar o aluno a pesquisar, *pelo protagonismo*, conforme afirma Hernández (1998); ao mesmo tempo, que *desenvolve a autonomia* (FREIRE, 2007), a emancipação das ações educativas dos jovens. Para Saul e Saul (2013, p. 111), "(...) é fundamental que o educador respeite esse saber de experiência feito e trabalhe", a partir dele, estimulando a criatividade e a autonomia dos sujeitos. Levamos em consideração que, para alcançar a autonomia necessária, há necessidade do Projeto ser articulado e orientado pelo professor para uma educação libertadora, que, para Freire (1992), está no reconhecimento da cultura do outro.

5ª Emancipação do professor - 42 (52,1%) professores escolheram que os projetos de trabalho é uma forma de se emanciparem, sob o viés freiriano de uma educação libertadora, no sentido de que possam se reiventar a partir de uma conscientização crítica. E consideramos, também, que é, de suma importância, elaborar e implementar, na Escola, um Projeto Político-Pedagógico (PPP) a favor de uma educação "emancipatória do ser humano e de uma escola na qual se trabalhe tendo em vista a construção de um conhecimento crítico-libertador" (SAUL; SAUL, 2013, p. 103). Neste caso, quando o projeto é integrado ao PPP da escola, o professor também se emancipa, quando tem autonomia na busca de parcerias, leituras, planejar ações e organizar as atividades em prol ao aprendizado do aluno.

Já, em ***6º lugar***, a maior recorrência de respondentes (41) ficou com a afirmação: "favorece à democracia na sala de aula, é uma ação democrática participativa" (49,4%), E a busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas e financeiras ali desenvolvidas Em relação a este aspecto, Freire (1992) se refere à educação como *ato político*:

> Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. (FREIRE, 1992, p. 25)

A esse respeito, Saul e Saul (2013, p. 103) mencionam que este ato político se manifesta pelo projeto pedagógico, quando traz, de "modo explícito, ou implícito, uma concepção de educação e é justamente essa compreensão que caracteriza a dimensão política do projeto". Além disso, os autores afirmam que: "Vale dizer, portanto, que a escolha de uma matriz de pensamento educacional é o que diferencia, na radicalidade, um projeto político-pedagógico de outro" (SAUL; SAUL, 2013, p. 103). O que cria uma identidade local para a escola.

Em ***7º lugar***, encontram-se a afirmação - "contribui para o processo de diálogo horizontal entre professor e aluno" -, respondido por 40 professores (48,8%). Em relação a este aspecto, Freire (2017, p. 228) nos fala que "o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza". E mais, o diálogo é o "encontro dos homens para a 'pronúncia' do mundo, é uma condição fundamental para a real humanização" (FREIRE, 2017, p. 185).

Em ***8º lugar***, 39 professores destacam que a prática com projetos *é um trabalho solitário* (48,6%). Esta escolha nos trouxe surpresa: seria um contraponto da "democracia", observado nos indicadores escolhidos anteriormente em 4º, 5º, 6º e 7º lugares. E, ainda, baseado, no primeiro lugar, o trabalho com projetos foi destacado como uma metodologia que *possibilita a interdisciplinaridade*, como também o favorecimento da *democracia* (6º lugar). Observamos, assim, a discrepância dessa afirmação.

Ao analisarmos o discurso dos profissionais, do *por que* escolheram a afirmação – "é um trabalho solitário", entendemos que estes não são claros, ou ainda, temerosos de justificar a sua escolha. O Professor nº 26 (P 26), por exemplo, destaca "falta de apoio", mas não descreve a que tipo de apoio está se referindo (equipe gestora, alunos, demais professores). Implicitamente, poderia ser da equipe gestora, pois este trabalho emana muita cumplicidade e apoio pedagógico para a realização das etapas e atividades do projeto. Mas não temos base suficiente para realizarmos tal afirmação.

Em ***9º lugar***, com 39 respondentes, ficou a afirmação: **é uma metodologia dinâmica que aproxima o conteúdo do aluno** (48,1%) - e, pela 10ª escolha, 38 profissionais (47,4%) escolheram *organizar melhor o conteúdo curricular*. Aproximamos estes dois indicadores por considerarmos que a interligação na organização frente ao planejamento curricular e a metodologia são essenciais para aproximação do conteúdo do aluno, provocando uma reflexão sobre a função do projeto como favorecedor. Hernández (1998) também contribui em relação a este aspecto, quando revela que há que se criarem estratégias para que sejam organizados os conhecimentos a fim de contribuir com o entendimento do que se está aprendendo. O que significa compreender, conforme as suas palavras, que é preciso criar: "(...) estratégias de organização dos conhecimentos escolares" (p. 61) em relação: 1) ao "tratamento da informação"; e 2) aos "diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem

aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio" (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

Neste sentido, observamos que todos os resultados descritos, anteriormente, foram obtidos pelos indicadores e pelo discurso dos professores, na 3ª parte do Questionário. Tais professores foram convidados, também, a fazer um comentário (questão aberta) sobre qual frase "afirmativa" (das escolhidas, existentes no Questionário) foi mais significativa em sua atuação profissional, no que diz respeito ao seu trabalho com Projetos, justificando-a.

Evidenciaram-se aspectos relacionais, afetivos, cognitivos e didáticos. Entretanto, nesta etapa, sentimos que muitos professores foram evasivos em suas respostas, não querendo se comprometer com a frase (afirmação) escolhida. Além disso, 18 respondentes nem sequer justificaram suas escolhas, deixando o campo em branco; e outros, ainda, somente copiaram a afirmação escolhida, sem justificá-la.

A seguir, no Quadro 2, sintetizamos, pelas narrativas, as justificativas das escolhas (em 1ª opção) dos professores dos anos finais do ensino fundamental em relação aos indicadores de sentido posicionados na Tabela 1, anteriormente registrada.

Quadro 2 - Narrativas dos professores em relação às suas escolhas pelo indicador da unidade de sentido que o representa em relação ao Trabalho com Projetos

Eixo temático	Indicador da Unidade de Sentido	Narrativas dos sujeitos em relação à justificativa de suas escolhas
Interdisciplinaridade	- Possibilitar a interdisciplinaridade	"Trabalhar com Projeto Interdisciplinar é fundamental que predomine o diálogo entre todos, possibilitando assim, ao aluno, ser o protagonista de seu processo de aprendizagem, e dando ao professor a oportunidade de ampliar seu repertório de conhecimentos [...]" (P 43). "[...] acredito que há uma dificuldade de alguns professores de trabalhar dessa forma, e por meio da realização dos projetos, conseguimos alcançar melhor esse objetivo da interdisciplinaridade, permitindo uma educação integral do aluno" (P 68). "Trabalhando com projetos eu tenho a possibilidade de agregar outras disciplinas que podem contribuir para a temática. Com a participação dos professores de outras disciplinas, o processo de aprendizagem é mais significativo para o aluno [...]" (P 69).

Pesquisa	-Tornar o professor um pesquisador	"A possibilidade de tornar o professor um pesquisador e, ao mesmo tempo, possibilitar que o aluno tenha uma aprendizagem personalizada e significativa, é o que me encanta, ao trabalhar com projetos. Ao me tornar pesquisadora, as portas foram abertas, não apenas para o desenvolvimento de projetos, como também me motivou a fazer uma Pós-Graduação no curso de Mestrado. Outro ponto é a oportunidade de criar projetos independentes de exigências da escola ou da Seduc, e também realizar outras atividades que exigem pesquisa. Se eu contar, que larguei o emprego anterior em uma multinacional, porque não queria estudar mais, nem eu acredito que tracei esse caminho [...]" (P 22).
Autoformação	-Auxiliar a autoformação do professor, quando promove a pesquisa em textos, livros, paradidáticos, dentre outros	"Ao desenvolver um projeto com a turma, o professor precisa se apropriar do conteúdo em diversas formas. O que leva o professor a sempre pesquisar, procurar cursos e, principalmente, perceber que é necessário sempre estar estudando [...]" (P 29).
Autonomia	-Dar autonomia ao aluno	"Ao ter autonomia o professor compreende o sentido de ser professor e afirma sua identidade [...]" (P18). "Essa prática, dá autonomia ao aluno para desenvolver o conteúdo por meio de projeto e ele consegue articular o saber pelo protagonismo. Às vezes, o aluno não entende os exercícios propostos pelo professor e por meio do projeto o educando entende" (P 57).
Emancipação	-Emancipar o professor	"Emancipa o professor, pois esse passa a construir seu conhecimento, busca a independência, além de agregar outros conhecimentos nas exposições dos conteúdos trazidos por seus alunos [...]" (P 15). "Acredito que utilizar a pedagogia de projetos somente favorecerá aprendizagens realmente significativas, quando o professor agir de maneira verdadeira e emancipada. O que tenho visto, em muitos casos, são profissionais utilizando uma pedagogia dita de projetos, mas enraizada em procedimentos engessados pela Seduc ou por práticas minimistas e excludentes desenvolvidas pelo Professores e pela síndrome de Gabriela (eu fiz sempre assim)" (P 19).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado no Questionário e na Tabela 1.

Identificamos, neste estudo, um dos pressupostos de Moscovici (2010), que é compreender o saber do senso comum, no caso, o trabalho com Projetos dos professores dos anos finais da RMBS. Também, foi possível entender, a partir das narrativas desses professores, questões em torno da "análise contextual da escola como prática social", da "cultura de participação e do pertencimento", da "construção da identidade profissional" e da "disposição para mudanças", que foram categorias analisadas por Abdalla (2012, p. 166-173), ao discutir a formação permanente dos professores frente à construção do projeto político-pedagógico da Escola. Categorias que contribuem para compreender a Dimensão da *experiência (experiencial)* desses professores, compondo, expe-

riências *teóricas* e *práticas* (domínio do conteúdo curricular, tecnológico, prescrições documentais, e normas); *formativas* (acontecem por ações de partilha, trocas, estabelecidas pelas escolas, em reuniões e congressos e pelo sistema educacional); e de *vida* (de interações com o outro, nas interações na escola, família, valores, sentimentos, entre outros).

Junto com Nóvoa (1992), percebemos que é possível reafirmar um novo olhar que ultrapasse a concepção, somente, escolar, pois as experiências vivenciadas por eles influenciam seu campo de atuação, e de onde tiram lições e aprendem coisas. Com isso, podemos mudar a concepção de aprendizagem e de ensino, quando entendemos que a utilizamos para dar sentido aos conteúdos curriculares e práticas por Projetos.

Para evidenciarmos os *saberes experienciais* na escola, trazemos as palavras de Tardif (2014, p. 48), que trata essa noção como um "conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente".

Por outro lado, também, é preciso entender o significado de *identidade*, conforme Abdalla (2008), pois se trata aqui de saberes experienciais de professores. Para Abdalla (2008, p. 27), *identidade* é um: "(...) fenômeno complexo no qual interferem dimensões psicológicas e sociais", cuja construção "(...) é inerente ao processo de socializa, constituindo-se como um elemento essencial tanto nas práticas, como nas representações dos sujeitos". Sendo assim, as representações sociais/profissionais integram a identidade social no processo de construção, resultando a socialização e o sentido de pertença. Também, para Blin (1997, p. 187), *identidade profissional* pode se definir, como uma "rede de elementos particulares das representações profissionais, rede especificamente ativada em função de uma situação de interação e para responder a uma intenção de identificação/diferenciação com/de grupos sociais ou profissionais".

A partir dessas colocações, refletimos, por meio do Questionário exploratório, na medida em que os dados coletados contribuem para sinalizar as representações profissionais dos professores pesquisados, permitindo atribuir sentido às suas práticas.

A respeito das percepções/representações e das narrativas dos professores dos anos finais do ensino fundamental, procuramos na análise (BARDIN, 2007; FRANCO, 2008), verificar o sentido do trabalho com Projetos para estes docentes e apresentamos, a seguir, uma breve consideração sobre as duas *categorias* instituídas: *o saber prático e o saber teórico do professor*. Não se trata, aqui, de avaliar a ordem de importância entre estes saberes, mas enaltecer que as diferentes experiências com o ensinar permitiram compreender melhor a relação teoria e prática, buscando teorizar sobre a prática e fundamentá-la. Entendemos também, a diferença de como o professor usa o conhecimento para trabalhar com Projetos.

1ª Categoria: "Saber prático do professor"

A princípio, é preciso destacar que, para nós, o saber dos professores é: *social*, com diversas representações mentais, ligadas a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, comunidade, pais, funcionários); está ancorado em uma tarefa complexa, que é ensinar; e está situado em um espaço de trabalho (sala de aula); que se enraíza na escola (TARDIF, 2014); e está relacionado com a pessoa e, principalmente, com sua história de identidade profissional.

A esse respeito, percebemos, pelo perfil profissional apresentado (Quadro 1), que muito estão na faixa etária de 40 a 49 anos e atuam na profissão, entre 10 a 19 anos. Também, observamos que, por meio suas narrativas, muitos desses professores, que trabalham com projetos, resolvem seus conflitos, não recebem influência do negativismo (equipe, professores, que acham que o Projeto não vai dar certo) e lutam pela mudança. O que nos faz lembrar do significado do "poder das minorias", desenvolvido por Moscovici (2011, p. 8), quando diz: "O poder das minorias está na definição de uma luta na construção de um espaço de participação". Como notamos no depoimento da P 5, quando menciona suas dificuldades: "(...) têm pessoas na escola que não aceitam mudar, as aulas são sempre a mesma coisa, e, quando propomos algo diferente, ficam elencando muitos aspectos negativos e também tentando nos desanimar". Neste caso, o acreditar em seus propósitos é um modo de assumir um determinado "poder", apesar dos outros, e exercer uma certa influência social (MOSCOVICI, 2011).

Nesta *categoria*, há os pressupostos do agir estratégico, ao mesmo tempo construídos, que expressam a maleabilidade e a flexibilidade da atividade docente (TARDIF, 2014), para buscar ações, práticas que os levem a uma mudança de comportamento e do não conformismo (MOSCOVCI, 2011). Trata-se, aqui, como afirma Tardif (2014, p. 181), de "saberes" e de "fazeres", que são "(...) pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano".

Analisando as narrativas dos docentes, entendemos que cada professor exerce uma determinada função pessoal que se atualiza no espaço da sala de aula, na relação estabelecida com seus alunos, mas também no trabalho coletivo. Essa coletividade, observada nas narrativas, pressupõe a prática interdisciplinar, que tem relação com os processos dialógicos, quando, ao trabalharem em uma visão interdisciplinar, a maioria afirma que é: "fundamental a predominância do diálogo" (P 43): "(...) sendo mais significativa a aprendizagem" (P 69); e "(...) que professor e aluno aprendem juntos nesse processo dinâmico" (P 14). Em contraponto, alguns afirmam que há "(...) dificuldade neste trabalho e que quando conseguem trabalhar interdisciplinarmente se aproximam da educação integral" (P 68)

Neste viés, podemos entender que há uma interligação dos Projetos,

fomentando o *saber prático* do diálogo propício para o trabalho pedagógico interdisciplinar com esta prática. Ressaltamos, assim, a importância do coletivo, de modo a alcançar diferentes possibilidades de atuação, pautadas na proposta de um ensino crítico, autônomo e significativo.

Em relação ao diálogo, também, foi pontuado pelos professores, que o trabalho com Projetos contribui para o processo de diálogo horizontal entre professor e aluno. Entendemos com esta afirmação, a proximidade com o saber prático no processo interdisciplinar e que a interdisciplinaridade e a dialogicidade promovem a autonomia do aluno. Pois, pelo saber prático do professor, o aluno é motivado a buscar "pelo protagonismo" (FREIRE, 2007a), pela emancipação das ações educativas, por desenvolver a prática por Projetos. Neste viés, o professor também se *emancipa* (conforme Tabela 1): "(...) os projetos dão autonomia para o aluno aprender de forma diferente e para mim também (...)" (P 57). Com isso, emancipa o professor (P 15), por "(...) poder escolher o caminho da construção de seu próprio conhecimento" (P 10), quando também busca experiências agregadoras para seu saber prático, integrando este Projeto ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), dando consistência à prática de sala de aula (ABDALLA, 2006, 2012).

Pelo exposto, instala-se um processo de favorecimento à democracia na sala de aula, sendo uma ação democrática participativa, ressaltada nos discursos dos professores: "o aluno desenvolve e exerce sua autonomia, aprendendo a questionar, refletir e ser responsável por suas escolhas e ações (...)" (P 40). O que significa que as ações desenvolvidas pelo coletivo da Escola coletivo são compartilhadas e decididas por todos, especialmente, quando levam em conta o trabalho com Projetos como uma "*metodologia dinâmica* que aproxima o conteúdo do aluno" (Tabela 1).

Em contraponto, não integrando nem o saber prático, nem o teórico, mas uma posição de incapacidade (dificuldade de resolver) dos professores, aparece, na Tabela 1, que o trabalho com projetos: "É um trabalho solitário, pois nos falta apoio para um trabalho tão relevante(...)" (P 26). Nesta perspectiva, percebemos que no atribulado cotidiano da escola, o trabalho realizado pelos professores, muitas vezes, torna-se invisível, "(...) dificultando muito a obtenção de resultados expressivos ao final do processo" (P 79). É preciso destacar, ainda, que não temos evidência do que trata a falta de apoio, se relacionada à equipe, aos alunos ou aos pais.

2ª Categoria - "Saber teórico do professor"

Nesta categoria, diante da imprecisão quanto à noção de *saber teórico*, pois não sabemos quase nada a respeito da construção dos saberes docentes do ponto de vista dos professores, optamos por compreendê-lo como

"saberes disciplinares e curriculares" referentes aos diferentes campos de conhecimentos conforme assinala Tardif (2014). Para a realização do trabalho com Projetos, entendemos que esses *saberes* são exigidos para o professor a fim de que tomem suas decisões. Esses saberes são advindos, por exemplo, das Propostas Curriculares, das Diretrizes Curriculares, dos documentos oficiais, do planejamento pedagógico e, principalmente, dos pressupostos teóricos que orientam as práticas.

Os professores respondentes valorizam o aprimoramento oferecido por formações (escola e sistema), tanto que esses retornaram aos estudos para realização de uma segunda licenciatura (Pedagogia), e 60,2%, investiram em sua especialização (Quadro 1), formando-se profissionalmente, explicitando, assim, o vínculo entre teoria e prática.

Neste aspecto, observamos, na Tabela 1, a relevância do professor pesquisador. Ou seja, aquele docente que tem condições de tomar decisões para enfrentar situações que surgirem na área educacional. Aquele que sabe assim, como reconstruir seu conhecimento. O que exige do profissional uma atitude investigativa para seu trabalho docente diário, porque será o mediador na construção do conhecimento dos alunos em sala de aula, instigando-os e motivando-os a serem pesquisadores, procurando juntos adquirir aprendizagens significativas. Trata-se de um professor que (re) constrói seus saberes e suas práticas por meio da pesquisa e do trabalho com Projetos.

Em relação ao exposto, alguns respondentes veem a "(...) possibilidade com o trabalho com Projetos de tornar o professor um pesquisador" (P 22), pois exige uma diversidade de leituras para ampliar o conteúdo e, ao mesmo tempo, permite "(...) buscar a autonomia leitora no professor, *contribuindo para sua autoformação*, quando busca ampliar seu conhecimento sobre o objeto pesquisado (...)" (P 29). Sobre a *autonomia*, os docentes percebem que "(...) com esse trabalho descobri o sentido de ser professor e firmar minha identidade profissional" (P 18). Neste contexto, o trabalho com Projetos, por exigir um saber teórico, e efetiva o processo de formação e a construção das identidades profissionais.

Quanto ao conteúdo, há afinidade e aproximação "(...) viabilizando e facilitando o aprendizado do aluno, pois podemos mostrar de maneiras diferentes o que se pretende ensinar, fazendo com que seja prazeroso esse conteúdo" (P 11). Como também, "(...) o trabalho com Projetos facilita a organização e planejamento das aulas" (P 16). Entendemos que esse saber teórico, necessário, torna-se uma possibilidade de *organizar melhor o conteúdo curricular* (Tabela 1), de uma maneira mais dinâmica, prazerosa e participativa.

Notamos, assim, nas representações reveladas pelas narrativas, realizadas pelos professores integrantes da pesquisa sobre o trabalho com Projetos, nas escolas municipais de Ensino Fundamental II, da RMBS, mostra-nos que estes

profissionais buscam neste trabalho aprender de maneira processual junto com o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito ao trabalho com Projetos, os depoimentos dos professores, sujeitos da pesquisa, evidenciaram: aspectos *relacionais*, que implicam a relação com o outro; *afetivos*, e todos sabemos como a relação afetiva exerce caráter aproximativo entre professor e aluno e demais sujeitos que atuam na escola; *cognitivos*, quando o professor aproxima o conteúdo do aluno; e *didáticos*, ao utilizarem diferentes materiais e linguagens para o campo aproximativo com o aluno, e sabemos, também, a respeito da importância da escolha do material utilizado em aula. Esses aspectos encontram-se imbricados nas *narrativas* dos professores respondentes do Questionário.

Os depoimentos enaltecem, também, a importância de se refletir a respeito do *por que* e *como* esses profissionais desenvolvem seus Projetos de trabalho, quais suas dificuldades, buscando o entendimento de suas representações sociais a respeito das práticas desenvolvidas por meio de projetos.

Os resultados obtidos servem de fundamento para aprofundar o estudo da prática do trabalho com Projetos, com base nas relações grupais e intergrupais desses profissionais. As representações sociais e profissionais contribuem para compreender: a) o que pensam os professores a respeito de seus trabalhos com Projetos; b) quais influências recebem neste campo interativo; c) em quais condições conseguem (ou não) desenvolver os seus respectivos projetos; além disso, sob quais pressões e com ajuda de quais recursos realizam este trabalho; d) como organizam os conteúdos por meio do trabalho com Projetos; e e) como se (re) constituem profissionalmente.

Por fim, as representações sociais e profissionais dos professores que trabalham com Projetos indicam que esta prática tende a mudar o foco da sala de aula do professor para o aluno, da informação para o conhecimento, da memorização para a aprendizagem. Também, equilibram teoria e prática, possibilitando que haja uma divisão de responsabilidades e tarefas, comunicando resultados na discussão dos processos avaliativos. Assim, ao trabalhar com Projetos, professor e aluno assumem a condição de pesquisadores e corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem.

As representações sociais/profissionais, desveladas pelos professores dos anos finais do ensino fundamental a respeito do trabalho com Projetos, possibilitam entender o quanto é necessário abrir espaços para que se possa valorizar o trabalho com Projetos. Projetos, que possam anunciar novas possibilidades formativas, a fim de refletir sobre saberes teóricos e práticos, contextualizados e significativos, para os diferentes espaços de ensino e

aprendizagem, buscando, assim, inovar/renovar as práticas do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Corte., 2006.

_____. Representações profissionais sobre o trabalho docente. Trabalho apresentado na *32ª Reunião Anual da ANPEd*, GT 04 – Didática, 2008, p. 1-17. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5402--Int.pdf. Acesso em: 02 jun. 2017.

_____. A construção do Projeto Político-Pedagógico e a formação permanente dos professores: prossibilidades e desafios. In: VEIGA, I. P.A (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico*. 2. ed. Campinas: Papirus. 2012, p. 153-173.

_____. O professor do ensino fundamental II: políticas, práticas e representações. Projeto de Pesquisa/CNPq/IPECI. Santos: Universidade Católica de Santos. 2016.

_____. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. *Revista de Educação da PUC-Campinas*. Campinas, v. 22, n. 2, p. 171-190, mai.-ago. 2017a.

_____.Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017b.

BARDIN, L.. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 2007.

BARROSO. J.. *O estudo da escola***.** Porto: Porto. 1996.

BLIN, J.-F.. *Représentations, pratiques et identités profissionelles*. Paris: L'Harmattan. 1997.

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

COSTA, A. C. G.. *Tempo de servir*: o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para educador. Belo Horizonte: Universidades. 2001.

FAZENDA, I. C. A.. *Interdisciplinaridade*: qual o sentido? São Paulo: Paulus. 2003.

FRANCO, M. L. P. B.. *Análise de conteúdo***.** 3. ed. Brasília: Líber Livro. 2008.

FREIRE, P.. *Política e educação*. São Paulo: Cortez. 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à pratica educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

_____.*Pedagogia do Oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2017.

GADOTTI, M.. Pressupostos do projeto pedagógico. *Anais* da Conferência Nacional de Educação para Todos: Brasília: MEC, 1994.

HERNÁNDEZ, F.. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed. 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M.. *A Organização do currículo por projetos de trabalho.* Porto Alegre: Artmed. 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7ª. ed. 6ª. reimpr. São Paulo: Atlas. 2011.

MOSCOVICI, S.. *Psicologia das minorias ativas*. Petrópolis: Vozes. 2011.

_____. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Trad. de Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes. 2012.

_____. *Representações Sociais*: investigação em psicologia social. 10º ed. Petrópolis: Vozes. 2013.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F.. *Trabalhando com Projetos*: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Vozes. 2006.

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1992.

OLIVEIRA, C. L**.**. Significados e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica. 2006. *Dissertação* (Mestrado) – CEFET – MG, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.tecnologia deprojetos.com.br/banco_objetos/%7B28A0E37E-294A 4107906C 914B445E 1A40% 7D_pedagogia-metodologia.pdf> Acesso em: 10 mar. 2017.

SAUL, A. M.; SAUL, A.. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um

novo sentido para o Projeto-Pedagógico da escola. *Revista Teias*, v. 14, n. 33, 102-120, 2013 (Dossiê Especial).

SEVERINO, A. J.. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

TARDIF, M.. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes. 2014.

ESTADO LAICO: SENSO COMUM OU UM CONCEITO A SER REVISADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Terezinha de Souza Pacheco

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a sociedade brasileira se movimenta numa variedade cultural religiosa que reflete diretamente no contexto escolar. E, as práticas sociais dos atores escolares estão em suas representações, compondo seu sistema de valores e saberes. Tratar, aqui, do entendimento de *Estado Laico*, pressupõem-se abordagens sensíveis a preconceitos e conflitos. Contudo, uma educação que reconheça a diversidade religiosa, como possibidade de valorização humana, permite compreender que "quando se estuda a religião e a Ciência, a vida da sociedade e dos homens, sem preconceitos e com verdadeiro espírito de investigação histórica**,** o aparente conflito (...) deixa de existir" (MARTINS, 2015, p.13).

Assim, as reflexões deste estudo se pautam em duas direções de análise dimensional, conforme diria Moscovici (1978): jurídica e educativa.

Desde o início da República, constitucionalmente, o Brasil se definiu como *Estado Laico*. Para Mariano (2011, p. 244), Estado Laico se refere, histórica e normativamente à:

> [...] emancipação do Estado e do ensino público dos poderes eclesiásticos e de toda referência e legitimação religiosa, à neutralidade confessional das instituições políticas e estatais, à autonomia dos poderes político e religioso, à neutralidade do Estado em matéria religiosa (ou a concessão de tratamento estatal isonômico às diferentes agremiações religiosas), à tolerância religiosa e às liberdades de consciência, de religião (incluindo a de escolher não ter religião) e de culto. (MARIANO, 2011, p. 244)

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Art. 5º, Inciso VI, assegura a liberdade de crença aos cidadãos. Isto é o princípio da laicidade, que contempla o direito religioso na sociedade e, também, a imparcialidade e neutralidade do poder público em relação aos cultos. E esta noção implica em reflexões pedagógicas das experiências socioescolares na construção de princípios ou valores como o respeito, tolerância, empatia, entre outros.

Na perspectiva da Educação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN) (BRASIL, 1996), no Art. 33, alterado pela

Lei Federal nº 9.475 (BRASIL, 1997), estabeleceu-se o Ensino Religioso, como disciplina integrada à formação básica do cidadão, assegurando-o o respeito à diversidade religiosa e a rejeição a quaisquer formas de proselitismo. Porém, muitas dificuldades permearam a aplicação no trato curricular quanto aos programas a serem desenvolvidos. Algumas entidades, por exemplo, o Fórum Nacional Permamente do Ensino Religioso (FONAPER, 1998) tentou influenciar o Ministério de Educação (MEC), no trato curricular com conteúdos programáticos sob a ótica do fenômeno religioso, que envolve ética e respeito à dignidade humana. Esses esforços trouxeram frutos como o documento normativo - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) -, em que o Ensino Religioso se definiu como área do conhecimento.

Estas duas dimensões de análise - a *jurídica* e *educativa* (dimensional) - são relevantes para a configuração de um ambiente de convivência plural e pacifista. Para isso, uma medida é convencer a comunidade escolar para a responsabilidade de se aprofundar nesta temática, ou seja, *Estado Laico* que envolve a Educação. Nasce, então, a hipótese de que há necessidade de uma formação docente quanto ao conteúdo e significado jurídico do termo *Estado Laic*o, para que haja uma linguagem precisa e coerente no convívio escolar. A pergunta que se coloca diante disso é: Os docentes conseguem dialogar no ambiente de trabalho escolar com a diversidade religiosa sob uma estrutura constitucional laica? Para responder a esse questionamento, um projeto de pesquisa foi elaborado em dois momentos distintos: no *primeiro*, a partir de uma entrevista na área jurídica, foram for formuladas quatro perguntas, que tratam do conceito de *Estado Laico* e suas interpretações; e, no *segundo*, realizaram-se entrevista e questionário, para captar as representações do conceito supracitado, com a participação de sessenta e três docentes, envolvendo três instituições escolares – pública, privada e confessional na cidade de Santos (SP).

Como esta pesquisa se encontra em andamento, foi realizada, para este trabalho, uma amostragem com um grupo restrito de nove docentes, salvaguardando as características dos perfis dos sujeitos originários, que estão configurados no projeto da pesquisa principal.

As informações obtidas foram analisadas integrando teoria e prática. O suporte teórico contou com as contribuições do Dr. Ives Gandra Martins, na área jurídica (2015), e com os estudos sobre a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), utilizando-se da técnica de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977), entre outros. Os resultados preliminares da análise das Representações Sociais dos docentes quanto ao significado de *Estado Laico* no contexto da diversidade religiosa escolar foram alcançados por meio de entrevistas, associação de palavras e a narrativa. E, nesta análise, chamou atenção o fato de que os docentes compartilham uma visão mais voltada à ética sobre o tema em questão.

Dos referenciais teórico-metodológicos

Todo o desenvolvimento da pesquisa buscou se orientar, então, pela TRS (MOSCOVICI, 1978), inserida no campo da Psicologia Social. Moscovici (2003, p.29 -30), relaciona a ciência e senso comum, para afirmar que "(...) os indivíduos normais reagem a fenômenos, pessoas, acontecimentos, do mesmo modo que os cientistas (...)", e, neste sentido, "compreender consiste em processar informações".

Denise Jodelet (2001, 2005) intensifica esta teoria (TRS), ao demonstrar que as representações sociais têm várias funções: a *cognitiva*, que é o processo de integrar uma nova ideia ou conceito; a *interpretativa*, pela relação do indivíduo com a realidade; e a função de *orientar* comportamentos, condutas e relações sociais. E, por isso, se diz que as representações sociais são prescritivas.

Também, para ampliar a TRS, Jean-Claude Abric (1996, 1998), professor de Psicologia Social, na Universidade de Marseille, concretizou, metodologicamente, a Teoria do Núcleo Central (TNC) a qual foi iniciada por ele em 1976.

Ainda, como já mencionado, fizemos utilização da técnica da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (1977), professora de Psicologia, na Universidade de Paris VI, que, com sua obra *Análise de Conteúdo*, colaborou para análise dos dados coletados.

Com base, nesse *corpo* teórico-metodológico, utilizamos, assim, diferentes procedimentos técnicos para obter dados do senso comum e transformá-los em possibilidades do pensar e saber científicos. E, a fim de descrever, minimamente, o processo metodológico desenvolvido, iniciamos com a introdução do roteiro da entrevista semiestruturada, que realizamos com o Dr. Gandra Martins. Neste sentido, segue o Quadro 1:

Quadro 1: Roteiro da Entrevista com o jurista, Dr. Ives Gandra Martins

1. O conceito *Estado Laico*, segundo a Constituição de 1988, apresenta variações em sua interpretação pelos juristas?
2.Quais são, em sua percepção, os impasses mais evidentes entre *laico* e *religioso* na Educação escolar?
3.Qual a sua visão da prática da laicidade nas diferentes categorias de Instituições Escolares: públicas, privadas e confessionais?
4.Que sugestões podem ser dadas para a Formação do Professor na convivência laica no interior das Escolas?

Fonte: elaborado pela autora.

Este material, validado pela instância jurídica, por meio da entrevista realizada com o Dr. Ives Gandra Martins e sua obra – *O Estado à luz da História, da Filosofia e do Direito* (2015), foram consideradas parâmetros legais no confronto com os dados coletados na segunda fase da pesquisa.

Cumpre destacar que o trajeto da investigação desenvolvido, neste texto, incorpora uma abordagem qualitativa sob a perspectiva de que "o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.67). Desse modo, buscamos apreender o processo pelo qual os sujeitos elaboram suas concepções em torno de um dado objeto.

Para os demais instrumentos metodológicos, foram desenvolvidos com os sujeitos de pesquisa sob as seguintes modalidades:

a) *Questionário de perfil*: em que constam itens de formação acadêmica, denominação religiosa e tempo de docência;

b) *Associação Livre de Palavras*: que contempla como termos indutores – *Estado Laico*, *Diversidade Religiosa*, *Projeto Político-Pedagógico e Currículo*, *Escola e Religião*. Esta técnica foi importante por prevalecer o caráter espontâneo, que, segundo Abric (1996, p. 7-9), "(...) estabelece que toda representação é estruturada internamente por um núcleo central e por um sistema periférico. E isto possibilita alcançar o universo semântico do termo indutor e desvelar elementos implícitos nas produções discursivas";

c) *Narrativa*: que se deu por um questionário projetivo, em que os sujeitos fizeram a conexão interpretativa, preenchendo as lacunas preestabelecidas no texto. Esses dados foram tratados pela análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), cuja ênfase está nas categorizações das palavras evocadas. Para a autora (1977, p.153) a "análise categorial funciona por desmembramento do texto em unidades segundo reagrupamentos analógicos". E é eficaz na condição de aplicar a discursos diretos e simples, como demonstra este estudo.

Após esta apresentação dos componentes metodológicos, consideramos necessária uma abordagem sobre o tema *Estado laico* na análise e discussão dos dados a seguir.

Análise e discussão de dados

Para compreender a questão laica, no Brasil, é preciso olhar o retrovisor da história do Ensino Religioso nas escolas. As relações Estado /Igreja /Escola até a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) foram conflituosas, no sentido de cada uma dessas Instituições buscar a sua autonomia em responder à exigência constitucional. O Art. 19 sacramenta esta separação:

> É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
>
> I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de

> interesse público.
>
> III – criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.(BRASIL, 1988)

E, também, destacamos o Inciso VIII, do Art. 5°, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que protege a escolha religiosa:

> [...] ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei. (BRASIL, 1988)

Atualmente, a sociedade brasileira vem se fortalecendo num contexto de diversidade religiosa e a escola também é palco dessa realidade. E, por isso, conhecer os limites entre *valores laicos* e "pertencimentos religiosos" propicia, no universo escolar, uma consciência mais efetiva da concepção de *Estado Laico*, uma condição de respeito à diversidade religiosa, não importando o viés da crença ou descrença.

Na entrevista anterior com o jurista Ives Gandra Martins, a primeira questão - O conceito *Estado Laico*, segundo a Constituição de 1988, apresenta variações em sua interpretação pelos juristas? - a resposta é que entre a maioria dos juristas há o entendimento de que:

> O poder religioso cuida das relações do homem com Deus e o poder civil, das relações dos homens entre si em sociedade ou nas sociedades organizadas em Estado. São dois poderes diferentes, com áreas de atuação diferentes. No exercício da cidadania, todavia, tanto os que acreditam em Deus, como os que não acreditam tem o direito de atuar. O poder laico não é um poder ateu, nem agnóstico. No seu âmbito, não se coloca a influência do poder religioso sobre as estruturas laicas, pois são poderes diferentes. Na política, não se exclui a atuação dos que têm convicção religiosa. (MARTINS, 2015, p.15)

É importante destacar que, no Art. 1º, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estado brasileiro defende um modelo de laicidade que se fundamenta no princípio da dignidade da pessoa humana. Dela decorre a liberdade religiosa - liberdade de crença e de culto - que são essenciais para o Estado Democrático, como afirma, J.Afonso da Silva (2001, p.251).

Para a segunda questão - Quais são, na sua percepção, os impasses mais evidentes entre *laico* e *religioso* na Educação escolar? -, o nosso entrevistado responde: "São dois campos que não se confundem. Os pais que desejam que seus filhos tenham educação religiosa, podem exigir que o Estado lhes oferte,

sob a direção da religião que professar, tal ensino". A afirmação do texto Constitucional (BRASIL, 1988) supremo é a seguinte:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
>
> § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental […]. (BRASIL, 1988)

O conhecimento religioso não se confunde com o conhecimento geral, se não naquilo em que a religião influenciou a humanidade, como, por exemplo, na criação das Universidades (WOODS, 2008).

Para a terceira questão - Qual a sua visão da prática da *laicidade* nas diferentes categorias de Instituições Escolares: públicas, privadas e confessionais? - , destaca-se como resposta:

> Os vocábulos *laicidade, laicismo, laico* têm sido interpretados com uma grande dose de preconceitos e maior dose de ignorância. O ensino laico próprio das instituições laicas não se confunde com o Ensino Religioso próprio das instituições religiosas, instituições estas que não devem interferir umas nas outras. Por este ângulo, não vejo qualquer problema ou confusão, a não ser que, por preconceitos ideológicos, busque-se criar problemas onde não existem. (Entrevista com o jurista Ives Gandra Martins)

Como última questão - Que sugestões podem ser dadas para a Formação do Professor na convivência laica no interior das Escolas? -, o sujeito da pesquisa chama a atenção para:

> Que respeitem os conhecimentos próprios de cada área de atuação de cada uma das instituições. Nada tão pouco científico, tão pouco didático e demonstração de ignorância científica quanto à invasão de áreas, que não dizem respeito nem ao Professor laico e nem ao Professor religioso. (Entrevista com o jurista Ives Gandra Martins)

Esses esclarecimentos trazem o aspecto da urgência de reflexão para este conteúdo - *Estado laico* –, pois as escolas públicas têm dificuldade de superar essa temática por meio curricular, porque são muitas as variantes que influem a disciplina Ensino Religioso. Problemas na adoção de conteúdo, na formação docente para esta disciplina, a homogeneidade deste conteúdo para as escolas etc. Nas escolas confessionais, encontram-se as divergências na compreensão

da legislação e, por vezes, abandonam a própria identidade da Instituição. As escolas privadas não confessionais, no geral, valorizam a isenção absoluta da questão religiosa, e, nesta perspectiva, incorrem em impasses no diálogo com a própria diversidade existente.

Com este quadro, pode-se levantar a interrogação: Uma formação docente sobre o tema *Estado laico* frente ao contexto religioso nas escolas propiciaria ao docente um papel pacificador e elucidador para enfrentar os ruídos da desinformação, que, não raro, geram violência?

Para aprofundar este entendimento, outro instrumento metodológico foi aplicado numa pesquisa preliminar sob três modalidades definidas anteriormente: a) *Questionário de perfil*; b) *Associação Livre de Palavras;* c) *Narrativa*.

Este trabalho de pesquisa de campo está ainda em andamento e, por isso, foi realizada uma amostragem com um grupo restrito de docentes, que envolveu nove sujeitos, salvaguardando as características dos perfis dos sujeitos originários. Para o *Questionário de perfil* (item a), os sujeitos fazem parte, proporcionalmente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF I), dos anos finais (EF II) e Ensino Médio, e exercem a docência em escolas públicas, privadas e confessionais.

Para *Associação Livre de Palavras* (item b), esta técnica se desenvolve, a partir de quatro termos indutores, nos quais os sujeitos expressam de forma espontânea quatro palavras, associando-as a cada um deles. E sua validação está em favorecer a identificação das opiniões, valores e crenças dos sujeitos pesquisados. É o que sustenta a Teoria do Núcleo Central, de Jean-Claude Abric (1998), construída para ratificar a Teoria de Serge Moscovici (1978). Abric (1996, 1998) demonstra que as representações são estruturadas por elementos nucleares de caráter estável, que se ancoram na memória coletiva, em que se encontram os conteúdos mais significativos. Também, em sua estrutura, contemplam os elementos periféricos, que se articulam em torno do núcleo central com funções específicas de dar suporte ao *status* do núcleo central e de filtrar a construção de novas representações por estar num ambiente de comunicação.

Neste instrumento de associação de palavras, as que mais se destacaram na primeira evocação foram, respectivamente: Estado Laico - *respeito*; - diversidade religiosa - *cultura*; - Ensino Religioso e currículo - *valores*; - escola e religião - *respeito***.** É provável que o vocábulo *respeito* pertence ao núcleo central, indicando uma preocupação com a convivência entre as pessoas, assim como o vocábulo *valores*.

Nas demais evocações, a palavra associada - *respeito* foi a mais presente. É possível, então, perceber que há um entendimento de *Estado Laico* e de *escola e religião* associada a uma relação de respeito pelos sujeitos (docentes), em que incluem a coexistência de culturas religiosas diferentes. Ainda assim, pode

ser importante e necessária uma formação docente mais definida e coesa em nível de legislação para aprofundar e assegurar à escola um espaço de diálogo como forma de enfrentar tendências conservadoras e fundamentalistas. Para Bardin (1977), em sua análise de conteúdo, a fase de tratamento, interpretação e inferência, cujos dados foram fornecidos pelos sujeitos, são analisados com a finalidade de trazer significado e validade. E este instrumento teve o propósito de levantar informações, para avançar nas interpretações e atingir os objetivos previstos.

Na *Narrativa* (item c)**,** foi construído um *roteiro projetivo* de questões, cujos personagens são fictícios. Os sujeitos completaram os espaços pontuados com palavras que as julgaram adequadas à sequência da história apresentada. Este instrumento metodológico é importante por facilitar a expressão de opiniões, e que está fora de um questionário convencional com a implicação pessoal dos sujeitos. Para ilustrar, segue a história que tem como personagem a Professora Luísa:

> A professora Luísa, EFII, comentou, na sala dos professores, em momento de intervalo, uma situação ocorrida em sala de aula. Ao entrar na sala, preparada para desenvolver sua aula de Matemática, encontrou uma discussão entre um aluno de família evangélica e um aluno de família frequentadora do espiritismo, que lhe causou preocupação ao atingir um nível de violência inesperada. Logo tomaram as seguintes atitudes:
>
> a)_____
>
> b)_____
>
> c)_____
>
> Quando tudo se equilibrou, a Professora Luísa teve uma conversa com todos os alunos no sentido de orientá-los nos assuntos de religião na escola. Ela disse que…….....
>
> Um dos professores, de Geografia, deu a sua opinião. Caso ele se deparasse com situação semelhante, agiria da seguinte forma:…….....
>
> Por fim, o professor de Ensino Religioso aproveitou para dizer que reagiria assim: …….……
>
> A partir deste fato, a professora Luísa entendeu que a es-

cola precisa tomar algumas decisões para evitar conflitos desta natureza. Então, ela sugeriu…….....

Na análise da *Narrativa*, segundo Bardin (1977), faz-se a interpretação considerando dois movimentos: da *objetividade* e da *subjetividade*. O primeiro no sentido de garantir o rigor da mensagem; e o segundo, para dar flexibilidade aos termos que serão disponibilizados em categorias. Para essa análise, a contribuição de Denise Jodelet (2001), em seu estudo, é valiosa, ao nos ensinar que existem dois processos, que produzem as representações sociais: a *ancoragem* e a *objetivação*, que explicam como o não-comum se transforma no comum, o saber científico em saber do senso comum.

Pode-se dizer que as análises individuais da *Narrativa* ajudam a compreender onde estão *ancoradas* as representações sociais ao emergirem as ideias e subentendidas das palavras dos sujeitos (docentes).

Na primeira parte da *Narrativa*, os Sujeitos (1 a 9) responderam, sequencialmente, para *atitudes*, conforme o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Atitudes da Professora Luísa diante da discussão entre um aluno de família evangélica e um aluno de família frequentadora do espiritismo

Sujeito1	**a) Atitude autoritária**	**b) Escola não é lugar para religião**	**c) Projeto Político-Pedagógico não inclui religiosidade**
Sujeito 2	a) Separou os alunos envolvidos.	b) Todos têm direito à religião.	c) Escola é laica.
Sujeito 3	a) Pediu a todos calma e em seus lugares.	b) Em particular, conversa com os dois alunos da sala.	c) Fala com os alunos episódios da história, em que disputas religiosas promoveram guerras; convite à tolerância e respeito mútuo.
Sujeito 4	a) Fala sobre o respeito.	b) Lembra que vivemos em um país democrático.	c) Fala que o Brasil é um estado laico, explicando o que significa laico.
Sujeito 5	a) Pediu para cada um sentar nos seus lugares.	b)Vamos depois de dar a matéria, tratar do problema com todos.	c) Conversar com os dois alunos separados e, depois, juntos, para fazer as possíveis ponderações.
Sujeito 6	a) Controlou a situação de indisciplina com voz de comando e com a empatia da sala para separar a briga, solicitando a presença do inspetor de alunos para encaminhá-los à coordenação a fim de ser registrada a ocorrência de violência em sala de aula.	b) Apurou os fatos com os alunos para saber como agir de maneira a solucionar aquele tipo de problema.	c) Aproveitou o ensejo para falar sobre o direito à pluralidade religiosa em nosso país; como tratar a todos com respeito.
Sujeito 7	a) Separa os alunos para que o conflito não se estenda.	b) Conversa com os dois para se acalmarem, com auxílio do inspetor de alunos.	c) Encaminha-os para a Direção, uma vez que houve agressão.

Sujeito 8	a) Solicitou silêncio e conversou com toda a turma sobre respeito e tolerância.	b) Conversou em particular com os dois alunos sobre o fato, apontando o respeito que cada um tem que ter para com o outro.	c) Relatou o fato à Direção e solicitou a presença dos pais dos alunos para uma reunião.
Sujeito 9	a) Reestabeleceu a ordem no recinto.	b) Explicou aos alunos que é extremamente necessário haver respeito pela opinião do outro, mesmo que seja completamente diferente e adversa à sua.	c) Explicou que todas as religiões são para um bem maior, são para nos ensinar o amor a Deus e ao próximo, seja ele que diferença ter.

Fonte: A Autora. Dados da Pesquisa.

Uma leitura interpretativa pode ter como suporte palavras, que marcaram as falas dos nove sujeitos: religião; religiosidade; disputa; guerra; tolerância; respeito; democracia; laico; alunos; indisciplina; inspetor; coordenação; ocorrência de violência; direito; pluralidade religiosa; respeito; conflito; conversa; inspetor; direção (diretoria) ; agressão; silêncio; respeito; tolerância; respeito; direção (diretoria); pais; reunião. ordem; respeito; religiões; o amor a Deus e ao próximo. Estas palavras podem indicar uma preocupação significativa com a *diversidade religiosa* nas escolas e a necessidade de *acolhimento*, respeito com as diferenças. Na classificação em categorias como, por exemplo, *Respeito, Religião, Laico,* a palavra *respeito* foi a mais citada, seguida das palavras *religião* e *laico*. Um entendimento possível é que há, no contexto escolar, uma tensão relacionada à convivência por parte dos alunos com a diversidade religiosa.

Na segunda parte da *Narrativa*, as palavras que se sobressaíram, descritas no Quadro 3, foram:

Quadro 3: Elocuções sobre religiões pelos professores

Sujeito1	a) laica	b) direito	c) fé
Sujeito 2	a) respeito	b) religião	c) respeito
Sujeito 3	a) religião	b) paz	c) credo
Sujeito 4	a) religião	b) política	c) polarização, diálogo
Sujeito 5	a) respeito	b) religião	c)crença, democracia
Sujeito 6	a) leis; brasileiros, religião	b) escolhas, religiões diferentes, brigas	c) intolerância, história, já motivou guerras, massacres, famílias
Sujeito 7	a) crença (ou falta dela), respeito	b) ambiente escolar, desenvolvimento intelectual	c) espaço de diversidade
Sujeito 8	a) escolhas, caminho	b) respeito	c) cidadão
Sujeito 9	a) religião	b) opinião	c) respeito

Fonte: A Autora. Dados da Pesquisa.

Neste conjunto de palavras, ressalta-se, possivelmente, uma relação com o termo *Estado laico* pelas palavras: *laica; direito; política; democracia*. Porém, nas categorias *Respeito, Religião, Laico,* a palavra *respeito* ocupa o primeiro lugar. Isso vem reforçar a carência de ações pedagógicas, e, portanto, de formação docente no campo da diversidade religiosa em seus limites legais.

O Quadro 4, a seguir, retrata as principais palavras a respeito das opiniões dos professores que se circunscreveram, principalmente, à Geografia e ao Ensino, como temáticas essenciais.

Quadro 4: Palavras principais sobre opiniões dos professores: a) Geografia; b) Ensino Religioso

Sujeito1	a) Diversidade religiosa; religião; crimes; escravizadas. b) Religião; conhecimento religioso; respeito; solidariedade.
Sujeito 2	a) Mapa; religiões; mundo; origem. b) Assunto; dúvidas.
Sujeito 3	a) Silêncio; assunto; escola. b) Conflitos; disputas religiosas; pesquisa-alunos.
Sujeito 4	a) Perigo; mundo; tecnologia. b) Sala de aula; temas; desmistificar; desmitificar; assunto polêmico.
Sujeito 5	a) Respeitar à religião; crença religiosa; discussão; democracia. b) História das religiões.
Sujeito 6	a) Cinco maiores religiões do mundo; contextos geográficos. b) Conceito de religião; conceito de fé.
Sujeito 7	a) Geografia das religiões; preceitos; cultura; estado laico; tradições religiosas; constituição brasileira. b) Conversa; respeito; trocas de experiências; diversas crenças.
Sujeito 8	a) Religião; configuração cultural; povo; respeito. b) Religiões; evolução da humanidade; guerras; ser cristão; amor ao outro.
Sujeito 9	a) Opinião, profissional, respeito; religião; disciplina (matéria). b) Técnico; alunos; respeito.

Fonte: A Autora. Dados da Pesquisa.

Na parte que revela as opiniões dos professores, e analisando as categorias *Respeito, Religião, Laico*, a palavra *respeito* continua presente em primeira escala. Aqui, evidencia-se a abrangência da necessidade de subsídios pedagógicos e formativos para os docentes.

Quanto à questão - *Como a escola pode melhorar a convivência diante da diversidade religiosa e a institucionalidade laica?* -, o Quadro 5, a seguir, apresenta algumas proposições por meio de palavras de evocação, conforme o que segue:

Quadro 5 - Como a escola pode melhorar a convivência diante da *diversidade religiosa* e a institucionalidade *laica?*

Sujeito1	Projeto interdisciplinar; diversidade religiosa; comunidade escolar.
Sujeito 2	Estudos; matrizes religiosas; famílias; crenças
Sujeito 3	Projeto; professor de Ensino Religioso.
Sujeito 4	Comunidade; escola.
Sujeito 5	Estudos; matrizes religiosas; famílias; crenças.
Sujeito 6	Projeto interdisciplinar; religiões de mãos dadas; homens em paz.
Sujeito 7	Diversidades culturais; religião; componentes curriculares; história; geografia; artes; filosofia; sociologia; sociedade heterogênea; respeito.
Sujeito 8	Trabalho sobre religiões; alunos e familiares.
Sujeito 9	Debates; aulas expositivas sobre o assunto; diferenças.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Por fim, a *Narrativa* evoca sugestões para a escola melhorar sua convivência diante da *diversidade religiosa* e a institucionalidade *laica*, para as quais os sujeitos da pesquisa pontuaram no Quadro 5.

Ao analisar as sugestões anteriores, dadas pelos sujeitos (docentes), é visível a relevância de construir um trabalho conjunto, que envolva a escola e a comunidade, como também, promover um Projeto Político-Pedagógico, que dê lugar à interdisciplinaridade com foco na convivência laica e ética. É importante entender que:

> O projeto político-pedagógico é o que vai dar vida à gestão, porque será o eixo condutor de todo o trabalho na escola. É nele que o professor investe o seu lado profissional. E é por meio dele que os professores se organizam, estruturando e transformando a própria Escola. (ABDALLA, 2011, p.106)

Os docentes, ao se apropriarem desse conceito, terão maior consciência e habilidade para elaborar um plano exequível com conteúdos e estratégias, que melhorem as interações na escola e fora dela. Haja vista que as representações sociais, que estão no centro deste estudo com o grupo de sujeitos professores da Educação Básica, possibilitam perceber uma relação com a concepção de *Estado Laico* mais próxima do senso comum.

Nestes resultados preliminares da análise das representações sociais dos professores quanto ao significado de *Estado laico*, no contexto da diversidade

religiosa escolar, cujos instrumentos utilizados foram a entrevista, a associação de palavras e a narrativa, as concepções dos docentes apontaram para uma nova categoria *a ética*. E, por tratar-se de um valor moral da conduta humana, esta análise chamou atenção ao fato de que os docentes, ao colocarem a palavra *respeito*, em destaque, deram a entender que compartilham uma visão mais voltada à ética sobre o tema em questão. Além disso, a reflexão, a partir da pesquisa, trouxe pistas didáticas, que possibilitaram aos docentes compreender a importância de preservar os valores laicos em contextos religiosos do convívio escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo acadêmico, uma amostragem da pesquisa original, foi de expandir, em nível de docência, o entendimento do conceito constitucional de *Estado laico* como primeiro elemento de engajamento, para concretizar os objetivos em causa. Considerando, assim, que a TRS (MOSCOVICI, 1978) tem sido vastamente aplicada à pesquisa na área da Educação, porque confere um efeito relevante no ensino e na aprendizagem. Também, destacamos que, por meio da abordagem metodológica adotada, foi possível produzir um conjunto de reflexões, que possibilitam criar parâmetros educacionais na promoção de uma coexistência pacífica entre as diferentes religiões encontradas no interior da escola.

Acredita-se que a redução de conflitos como a superação do fundamentalismo ou proselitismo religioso se dará pela via do compromisso coletivo, sustentado pelo conhecimento adequado da legislação, aqui esclarecida pelo jurista Dr. Ives Gandra Martins (2015), como também, pelo diálogo com as outras áreas curriculares ancorado no Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares.

Assim, na tentativa de responder à pergunta introdutória – Os docentes conseguirão dialogar no ambiente de trabalho escolar com a diversidade religiosa sob uma estrutura constitucional laica?

No senso prático de *ser* e *estar* na profissão, Abdalla (2006) discorre sobre a formação e os processos de aprendizagem profissional, apostando na ideia de que o espaço escolar é um espaço formativo, em que se interiorizam práticas culturais, modos de ser, sentir e agir. E, nesta direção, é preciso valorizar as relações entre gestores, professores, alunos e todo o processo vivenciado na cultura escolar.

Vislumbra-se, portanto, para esse enfoque, a necessidade de se investir na formação docente e, também, nas questões sobre *Estado laico* no âmbito da diversidade religiosa. E justificando a hipótese de que há uma carência da revisão conceitual de *Estado laico* em relação aos atores escolares, em especial,

aos docentes, presume-se que a apropriação deste conceito, em sua amplitude, traz a eles a possibilidade de adotarem um espírito de isenção mediante à diversidade de interpretações e crenças religiosas e, também, de se nortearem por horizontes que reforcem melhores atitudes ético-civilizatórias.

O próprio do documento da BNCC (BRASIL, 2017), nas competências que tratam do Ensino Religioso, prevê uma educação para a cultura de paz. Isto poderá ser um remédio para visões de intolerância e intransigência religiosa. E, tornar-se, então, uma porta aberta não só para a convívio escolar, mas também para as outras dimensões da vida social. Portanto, o passo adiante é prover os docentes de subsídios que impactem os saberes pré-existentes, de tal forma que novas conexões epistemológicas favoreçam as interrelações no convívio escolar com as questões de cunho religioso.

Certamente esta temática – *Estado laico* – é intrínsecamente polêmica no seio das instâncias educativas pelas contradições que surgem no trato das expressões culturais religiosas. Mas, é preciso enfrentar tais desafios com preocupações pedagógicas imbuídas, por exemplo, da inspiração de Hans Küng (2004, p.17), quando profetizou sobre a "(...) premência da paz entre as nações e entre as religiões e que isto deve ser uma conquista pela via do diálogo e de padrões éticos gerando um etos global de sobrevivência do planeta".

Outrossim, o objeto de nosso estudo oportuniza perpassar as questões referentes à *diversidade*, na perspectiva *inclusiva,* viabilizando a *educação ao longo da vida* com vistas à *educação para a paz.*

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006. 120p. (Coleção: Questões da nossa época v.128).

_____. Possibilidades e perspectivas para a formação e profissionalização docente: *questões pedagógicas em discussão. Revista@mbienteeducação*, v. 4, n. 2, p. 102-111, jul/dez. 2011.

ABRIC, J. C.. Prefácio. In: SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996, p.7-9.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB. 1998.

BARDIN, L.. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70. 1977.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. *Investigação qualitativa em educação*:

uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto . 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, Senado Federal. *Diário Oficial da U*nião. Seção 1, 5 de outubro de 1988, p. 1

_____. Lei Federal nº 9.394,de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei Federal nº 9.475, de 22 de julho de 1997, dá nova redação ao artigo 33 da Lei Federal nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, Seção I, 23 jul.1997.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.>. Acesso em: fev. 2020.

FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Religioso. S. Paulo: Ave Maria,1998.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005 [1989].

KÜNG, H. *Religiões do mundo:* em busca de pontos comuns. Campinas: Verus. 2004.

MARIANO, R.. Laicidade à brasileira Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. *Civitas*. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238-258, maio-ago. 2011.

MARTINS, I. G.. da S. *O Estado à luz da história, da filosofia e do direito*. São Paulo : Noeses. 2015.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

_____. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Petrópolis :Vozes. 2003.

SILVA, J. A.. *Curso de direito constitucional positivo*. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 2001, p. 251.

VIEIRA, T. R.; REGINA, J. M.. *Direito Religioso*: questões práticas e teóricas. Porto Alegre: Concórdia. 2019.

WOODS, T. E.. *Como a Igreja construiu a civilização Ocidental*. São Paulo: Quadrante. 2008.

CRIANDO E RECRIANDO NA EDUCAÇÃO MUSICAL: ALGUMAS CONCEPÇÕES EM DISCUSSÃO A PARTIR DO PIBID

Antonio Eduardo Santos

Movimento e Renovação

Seguindo uma proposta interdisciplinar de compreensão dos fenômenos no que diz respeito à Educação Musical, às Artes e à História da Cultura, analisamos, neste texto, algumas concepções desenvolvidas por docentes e discentes durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (BRASIL, 2010). É preciso destacar, também, que estudo foi realizado a partir da compreensão do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música (UNISANTOS, 2011), que se vincula a um contexto histórico de inovação da linguagem musical, como proposto pelo Movimento Música Nova em Santos, com a atuação do compositor Gilberto Mendes: divulgador de uma postura universalista da linguagem musical, do pensamento e da produção experimental musical contemporânea.

Assim, marcado por uma capacidade de antecipação, alimentado de uma interação comunicacional e expressiva, injetado de posturas e recursos avançados (tecnológicos, experimentais, eletrônicos), foi formado o Grupo Música Nova, em 1961, em São Paulo. Tal Grupo, composto por Gilberto Mendes, Willy Corrêa de Oliveira, Damiano Cozzella e Olivier Toni, denunciava, já em sua origem, um consciente engajamento social, cultural e político, que transparecia nas atividades artístico-musicais e que seria responsável por uma proposta estético-política que consistiu, segundo Zeron (1991), na *terceira e mais radical tentativa de renovação do pensamento musical no Brasil*, formalizada em 1963.

Como a educação é um processo comunicativo, concepção de possibilidades de projeção de representações, enveredamos, também, pela Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1978, 2012), que definiu *representação social* como um tipo específico de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

Nesta mesma linha, o pensamento do compositor Joachim Koellreutter (2001), cujas proposições pedagógicas se sintonizam com o pensamento de pedagogos, cientistas e filósofos contemporâneos, os quais apontam para novas possibilidades de trilhas e trajetórias no exercício de ser humano – integralmente, conforme destaca Brito (2001). Há que se tirar partido de todas as

condições circundantes, estimulando-se práticas que estimulem a exploração de novos ambientes, participação, criação, de criatividade e ação.

Lembremos, ainda, a teoria de educação musical e composição de Murray Schafer (1991), fundamentada no conceito de *paisagem sonora* e suas experiências baseadas em concepções atuais de ensino e aprendizado em música. O autor também coloca, em foco, a *experiência sonora*, a *criação individual e coletiva*, objetivando a ampliação da escuta pelo viés da conscientização da nova composição sonora da sociedade, dando-lhes significados através da elaboração de regras que justificam suas percepções e ações em suas práticas.

Nessas duas propostas de Educação Musical apresentadas, notamos uma postura prática, de *experimentação* e *escuta* como princípios norteadores, em que a experiência é anterior à teoria, e representam importantes alicerces educacionais na área da música. Também, na construção de uma pedagogia voltada para o aluno e para o seu desenvolvimento musical, em que ele participa do processo de construção do conhecimento e do coletivo, em contraposição ao ensino tradicional direcionado ao vocacionado, e que valoriza a formação de virtuoses; portanto, o individual.

Os elementos, até aqui apresentados, formam concepções da educação musical que se configuram nos grupos sociais e produzem representações em diversos graus de conhecimento e engajamento, e de acordo com o contexto do momento.

Observamos musicólogos e compositores, orientando suas metodologias a partir de uma estética, que buscando o original traz consigo a ideia de rompimento com o tradicional modernista[1], vinculando-se com o sentido universal da música, daquele momento. E é, neste sentido, que o Movimento Música Nova assume o papel de pioneiro de toda a espécie de vanguarda imaginada no Brasil. Esse Grupo criou uma música absolutamente original, partindo do estímulo do movimento da música nova mundial, a partir do que se via em Boulez, John Cage. Como diz Gilberto Mendes (2015), bebemos toda aquela informação, e a absorvemos, pelo menos eu, com o firme propósito de não fazer aquela música.

Essa busca produziu resultado, contribuindo para a ideia de que a obra de arte não é um objeto fechado em si próprio, mas um processo que é interpretado pelo ouvinte, num determinado contexto (BUCKINZ, 1998). Buscamos, assim, a construção da representação de um objeto, a origem de um processo de refinamento conceitual, que culminou em uma formalização rigorosa, seu objetivo original, na linha de pensamento de Duarte e Mazzotti (2006)

Em relação à segunda proposta, devemos considerar a representação por

[1] Caracteriza a pós-modernidade enquanto estilo estético em processo, e à medida que se amplia a dimensão utilitarista do processo de modernização, amplia-se, também. a perspectiva pessimista, de desumanização, que sempre vinculada ao racionalismo modernizador, atinge sua exaustão no período da cultura de massa.

sua aplicação, através da manutenção da chamada "coesão grupal" (DUARTE; MAZOTTI, 2006). Nessa perspectiva, o papel do "*ethos* dos grupos reflexivos apresenta-se claramente, uma vez que ele determina o grau de estruturação cognitiva requerida em cada um deles" (p. 1290).

Assim, ciente do papel histórico da cidade de Santos, no cenário dos movimentos das vanguardas musicais, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música foi elaborado em sintonia com este espírito integrador e às demandas efetivas de natureza econômica, social e cultural do País e, especificamente, da Região Metropolitana da Baixada Santista.

Gilberto Mendes: um texto num contexto

Tradicionalmente, limitada a pesquisas históricas, teóricas, estilísticas, performáticas, a estudos de escritura, signos, simplicidade e complexidade sonoras, a música começa a se valer hoje de ideias geradas pela psicologia e psicanálise. O que vem resultando em maior conhecimento dos elementos psicológicos do fazer musical.

E, nesta aproximação entre estudos de música e representações, pudemos observar que a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978, 2012), é uma proposta científica de "leitura do conhecimento de senso comum e, nesse sentido, preocupa-se com o conteúdo das representações", como, informa-nos Abdalla (2008, p. 16).

A TRS (MOSCOVICI, 1978, 2012), abordada em termos de processo, consiste em saber como se constroem as representações, como se dá a incorporação do novo, do não familiar, aos universos consensuais, tratando das inter-relações entre sujeito e objeto. Além disso, a TRS contribui para que compreendamos *como* se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais: um conhecimento de senso comum.

De acordo com Moscovici (1978, p. 41), as relações sociais que estabelecemos no cotidiano são fruto de representações que são facilmente apreendidas. Assim, a *representação social*, para Moscovici (1978, 2012), possui uma dupla dimensão - Sujeito e Sociedade -, e situa-se no limiar de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos.

Nessa perspectiva, então, a objetivação consiste em dar concretude a um determinado conceito. No caso do estudo de Moscovici (1978, 2012), o conceito utilizado foi o de *psicanálise*, através do qual ele buscava conhecer como um determinado grupo a representava. Por meio desse estudo, ele percebeu que, "ao objetivar o conteúdo científico da Psicanálise, a sociedade já não se situa com vistas à Psicanálise ou aos psicanalistas, mas em relação a uma série de fenômenos que ela toma a liberdade de tratar como muito bem entende"

(MOSCOVICI, 1978, p. 112).

Na linguagem musical, bem como nas diversas linguagens artísticas, a contribuição do artista é um processo incompleto em si, pois favorece processos secundários entre o criador e o ouvinte, em que cada um tem sua cota de criatividade, de viva e efetiva participação, contribuindo para a totalidade do processo. A música, como indica Sekeff (2007, p. 74), é:

> [...] um ato de criação repertoriado numa cultura e alimentado por uma rede de estímulos, emoções e pulsões que escapam do regime lógico-formal, caracterizando o que a psicanálise sempre afirmou que somente a superfície da razão é racional. É possível, então, concluir que a relação significante/significado, nesse contexto, é uma relação puramente estrutural.

É, dessa forma, que, ao analisarmos a arte musical veiculada pelas vanguardas dos anos 60 e 70, seja como potência de criação, seja como escola virtual de composição, é que podemos caracterizá-la como uma *prática da experimentação*, unindo-se ao movimento internacional de *transformar o mundo*. Há, portanto, "representação social toda vez em que os membros de um determinado grupo têm uma concepção das condutas normais ou das respostas corretas de seus pares" (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p.1285). E, é, neste espaço, que, como revela Abdalla (2006, p. 95), "conhecer é apreender" e "apreender é a apropriação do existente, produzir o novo, ressignificar o mundo" (p. 95). O *novo* que também se instaura nas representações sociais que temos deste mundo e da educação, que se faz nele, com suas "tensões" e "pretensões" (ABDALLA, 2017).

Essa produção musical acontece em sintonia com um importante momento de virada na arte internacional, a década 1960/1970: período de transição da arte moderna para a contemporânea. Como diz Suely Rolnik (2002, p. 369): "[...] a arte moderna abandona a tradição da arte como representação, tradição que pretende submeter à matéria supostamente indiferenciada a uma hipotética 'forma pura'".

A obra de Gilberto Mendes (1998), com sua problemática ontológica sobre a natureza do som e da percepção, abarca uma grande variedade de gêneros musicais. Com partituras indo da rigorosa e tradicional notação, até obras com instruções comportamentais para a *performance*, e sua produção utiliza todo o material e meios de expressão e informação que a criação artística nos põe à disposição. É, assim, que ele escreve músicas que refletem o cotidiano, desvelando a natureza industrial com um propósito crítico. E que, em determinados casos, chega de maneira direta a encontrar suas respostas (SANTOS, 1997, p.52). Com isso, o humor e a polêmica aparecem como elementos constantes em sua produção. Sobre o assunto, diz o próprio compositor (MENDES,

1998, p.122): "É um humor que eu nunca pretendi ter conscientemente. Reconheço, por outro lado, que faço obras que todo mundo acha graça". E conclui que este "[...] ímpeto vem de uma certa ruptura com a posição sisuda da arte erudita em geral" (p. 122).

Entendendo que humor é compreensão da fugacidade e densidade das coisas, vê-las em sua eterna mobilização e transformação, e que os conceitos podem ser levados às pessoas por vários caminhos. Mendes (1998) fala de coisas extremamente trágicas e preocupantes para o bem-estar humano, com elementos que provocam o homem. Ele não tem intenção de provocar o riso, mas as situações são tão trágicas que a defesa das pessoas acaba sendo o riso, como em suas obras *Asthmatour* (1971) e Ópera Aberta (1976).

Toda essa poética é traduzida em uma produção atravessada pela ironia, numa espécie de afastamento, de ascese em relação ao mundo sonoro, como *uma estética particular ou uma tendência*[2]. A economia de materiais, a extrema simplicidade e uma técnica de corte e montagem produzem, quase paradoxalmente, uma obra de extrema complexidade e sofisticação.

A música também contribui para uma complexidade e sofisticação, ao usar, como indica Sekeff (2007, p. 79), uma: "[...] linguagem icônica, poética pura que toma corpo transformando impressões em expressões reincorporando elementos subjacentes e/ou latentes do indivíduo, também favorece uma falação do inconsciente".

O sentido de humor subjacente nestas obras nos faz ouvir uma fala diferente da corriqueira, e a música (e/ou a ação teatral) nos leva para bem longe da mesmice, para uma percepção radicalmente modificada do texto musical. Percepção esta, que. alimentada pela imaginação do receptor, pode adquirir uma cor inesperada.

Daí, confirmarmos o intenso trabalho de pesquisa desenvolvido por Gilberto Mendes (1998) e demais compositores do MMN, no início dos anos 1960, na intenção e na concretização de renovação da linguagem brasileira:

> [...] no pioneirismo da introdução do ruído no contexto sonoro (o ruído elevado à categoria do som, de objeto musical, vale dizer, música concreta e/ou eletrônica), com a utilização dos *mixed media* (como eram chamados então, os liquidificadores, aspiradores de pó, televisores etc.), do gesto e da ação musical como teatro (a serem encarados e desenvolvidos como tal, como teatro mu-

[2] Em *Lógica do Sentido*, Gilles Deleuze (1969) apresenta uma definição de *ironia* que pode esclarecer o uso desta palavra. Aquilo que há de comum a todas as figuras da ironia é que elas fecham a singularidade nos limites do indivíduo ou da pessoa. Também, a ironia não é vagabunda senão na aparência. Mas, sobretudo, porque estas figuras estão ameaçadas por um inimigo íntimo que lhes trabalha por dentro: o fundo indiferenciado, o sem fundo do qual nós (já) falamos, e que representa o pensamento trágico, o tom trágico, com o qual a ironia entretém as relações mais ambivalentes.

> sical), de novos grafismos, abolindo a notação musical tradicional (falávamos em 'design' para nossas obras(, música com a participação do ouvinte na sua execução, e música "programada" em computador, na linha do inventor dessa maneira de compor, o norte-americano Lejaren Hiller[3], que tempos depois se tornaria meu amigo e seria apresentado em pessoa no FESTIVAL MÚSICA NOVA DE SANTOS. (MENDES, 1998, p.80)

A música leva-nos para longe do singular, seja pelo estranhamento que suscita, seja porque alimenta a nossa imaginação ou mesmo em razão do vazio. Daí, dizer que, no exercício da "escuta", ouvimos o texto musical, mas também ouvimos a nós mesmos. Assim, a *escuta* não é só o texto, mas o texto dentro de nós. E é, assim, que a música dá o seu recado (SEKEFF, 2007).

O pensamento Musical a ser vivenciado no Curso de Música: a escuta sensível e os métodos ativos no desenvolvimento deste pensamento

Como toda manifestação artística, a música desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que cada indivíduo possui para assimilá-la e, quando bem trabalhada como atividade educacional, desenvolve o raciocínio, a criatividade e outras competências, habilidades e aptidões do indivíduo, que devem ser exploradas dentro das salas de aula.

Música e educação fazem parte de um processo de comunicação, dentro de "uma concepção de possibilidades de projeção semiótica de possibilidade de projeção semiótica de espaços cognitivos [...] aprendendo a explorar ambientes e práticas que estimulem participação, comportamento, ação" (SEKEFF 2007, p.130).

A proposta de uma educação liberal entra, em vigor, a partir da segunda metade do séc. XX, em um momento em que os métodos pedagógicos passam a ser revisados por alguns pesquisadores, que questionavam a rigidez do ensino puramente expositivo e centrado na memorização dos conteúdos. A instrução musical já se tornara mais intensa, e esforços eram feitos para que esta não estivesse restrita apenas ao ensino do instrumento para alunos talentosos e para não ser um mero enriquecimento dos currículos escolares (FERREIRA, 2012, p. 250).

Neste mesmo período, compositores europeus, que assumem uma postura de vanguarda em relação ao discurso musical, inserem novas abordagens musicais, levantando novas possibilidades da escuta através de elementos mu-

[3] O compositor norte americano Lejaren Liren, um dos pioneiros da música feita através de computadores, teve sua peça "*Na Apotheosis of Archaeopterix*"(1979) executada, pelo Grupo de Percussão Agora, no XVI FESTIVAL MÚSICA NOVA.

sicais não convencionais. Ao descreverem estes novos paradigmas da criação musical, Teresa Mateiro e Beatriz Ilari (2012, p.246) traçam um panorama das concepções que se estabelecem no novo contexto musical:

> Schaeffer, Stockhausen, Boulez, Messiaen, Varése e Cage são apenas alguns exemplos de compositores que rompiam com o passado, inserindo materiais, técnicas, ferramentas e novos métodos à música. Novos valores artísticos estéticos entram em vigor. O som e o silêncio são reestruturados, a tecnologia eletrônica é incorporada como um meio de fazer música, qualquer fenômeno sonoro é considerado fonte de criação musical, impõe-se o aprendizado da pesquisa sonora, surge uma nova atitude frente á capacidade de escuta e cria-se uma nova notação para escrever música. (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 246)

Tomando esta postura paradigmática em relação ao tratamento sonoro e a total desvinculação com os processos de criação musical, trataremos de analisar o ensino de Música, de acordo com a referência às metodologias pedagógicas dos chamados "métodos ativos", aplicadas por este pesquisador nas disciplinas de "Prática de Ensino" e "Apreciação Musical", no curso de Licenciatura em Música da UNISANTOS, no Subprojeto de Música do PIBID. Este trabalho, desenvolvido de 2014 a 2017, foi projetado no pensamento musical dos movimentos de vanguarda, a partir do Movimento Música Nova, de Santos, nos anos 1960, no processo da dessacralização da obra de arte, que renovou a linguagem musical no Brasil.

Os autores utilizados, em nossa pesquisa, como Murray Schaffer (1933) e Joachim Koelreuter (1915-2005), vinculam-se à linha dos métodos ativos da segunda geração, embasados em concepções atuais de ensino e aprendizado em música. Tais teóricos colocam o foco na experiência sonora, na criação individual e coletiva, objetivando a ampliação da escuta pelo viés da conscientização da nova composição sonora da sociedade, fundamentada na concepção de *paisagem sonora* do educador Murray Schafer (1991) e suas experiências no campo educacional.

Em 1964, o compositor Murray Schafer (1991) recebe um convite para trabalhar na Universidade de Simon Fraser, onde inicia os seus estudos voltados especificamente para a docência, e é quando ele inicia pesquisas na área da ecologia sonora. Nesta mesma época – 1964 a 1974 – o autor escreve os primeiros livros sobre educação musical, conforme indicam Mateiro e Ilari (2012, p. 289), e que "foram lançados no Brasil em 1992 reunidos em um único livro intitulado 'O Ouvido Pensante'".

Nesta mesma linha de pensamento, temos o compositor Joachim Koellreuter, cujas proposições pedagógicas, segundo Brito (2001, p. 95), "sintoni-

zam-se com o pensamento de pedagogos, cientistas e filósofos contemporâneos os quais apontam para novas possibilidades de trilhas e trajetórias no exercício de ser humano – integralmente". Para este autor, aprender significa apreender dos alunos o que ensinar, mantendo-se atento e receptivo às necessidades, desejos e possibilidades de realização de cada aluno.

A concepção koellreuteriana de educação propõe integrar teoria e prática por meio da improvisação e da liberdade criativa, permitindo, assim, a interdependência *pensar e agir*, através do método lúdico e modelos de *improvisação*, que seriam estratégias para favorecer a integração e, ao mesmo tempo, facilitar a construção do conhecimento musical de forma significativa e reflexiva.

A teoria de educação musical e composição, de Murray Schafer (1991), fundamentada no conceito de *paisagem sonora* e suas experiências baseadas em concepções atuais de ensino e aprendizado em música, colocando o foco na experiência sonora, na criação individual e coletiva. Destacamos, também, que o objetivo é a ampliação da escuta pelo viés da conscientização da nova composição sonora da sociedade, dando-lhes significados através da elaboração de regras, que justificam suas percepções e ações em suas práticas. Segundo a educadora Marisa Fonterrada (2008, p.195):

> As atividades que Schafer propõe podem ser executadas dentro ou fora da sala de aula, com grupos de qualquer faixa etária e com ênfase no som ambiental. Essas atividades tanto podem ser utilizadas dentro do currículo específico de música como em atividades extraclasse ou mesmo fora da escola [...].

Em ambas as propostas de Educação Musical, notamos uma postura prática de *experimentação* e *escuta* como princípios norteadores, em que a experiência é anterior à teoria e representam importantes alicerces educacionais na área da música, na construção de uma pedagogia voltada para o aluno e para o seu desenvolvimento musical. Pedagogia esta, em que o aluno participa da construção do conhecimento e do coletivo "(...) como um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem Musical - mesmo que sejam adolescentes ou adultos", conforme assinala Penna (2010, p. 44). Enfatizamos, ainda, que esta Pedagogia se contrapõe ao ensino tradicional, direcionado ao vocacionado, e que valoriza a formação de virtuoses; portanto, o individual.

Inicia-se, dessa forma, uma nova visão de formação musical, em que o aluno participa do processo de construção do conhecimento, em contrapartida a uma visão tradicionalista, que se resume em uma transmissão de conhecimento, valoriza a formação de virtuoses e se baseia nas concepções de dom e de talento.

Assim, ciente do papel histórico da cidade de Santos, no cenário dos movimentos das vanguardas Musicais, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música foi elaborado em sintonia com este espírito integrador e com as demandas efetivas de natureza econômica, social e cultural do País e, especificamente, da Região Metropolitana da Baixada Santista. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Música da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS, 2011):

> [...] o cenário Musical que caracteriza a Região Metropolitana da Baixada Santista, bastante intenso e diversificado, caracterizando uma tendência histórica de valorização da atividade Musical em geral. Sejam citadas, a título de ilustração, algumas referências dessa realidade, como o Festival Música Nova de Santos, mais antigo evento de música contemporânea da América Latina, que constitui o principal evento do gênero no país, desde a sua criação em 1962, pelo compositor Gilberto Mendes. Nos anos de 2010 e 2011, outro festival com proposta semelhante – Mostra da Música Contemporânea – foi idealizado e organizado pelo pianista Antônio Eduardo, professor do Curso de Licenciatura em Música da Unisantos, voltado para mostra da Música do século XXI, com obras estreadas em âmbito nacional ou mundial. Desde a primeira metade do Século XX, a cidade conta regularmente com orquestra sinfônica, até 1995 como organização particular e, a partir de então, como iniciativa da prefeitura local. Há ainda inúmeros grupos corais, independentes ou vinculados a universidades, empresas ou associações: Madrigal Ars Viva, o mais antigo, fundado em 1961, Coral Gregoriano, Coral Zanzalá (Cubatão), Coral Vicentino, e outros. Nos conjuntos instrumentais, destaca-se o Rinascita (Cubatão), dedicado à música medieval e renascentista. (UNISANTOS, 2011, p.17)

Assim, a educação musical, estimulada nos variados contextos, contribui para o enriquecimento da expressão artístico-cultural-musical dos indivíduos e compreensão de manifestações musicais de nossa cultura e de outras. O que possibilita, ao educando, a construção de seus conhecimentos, a partir de uma prática interdisciplinar, "fundamentadas em estudos teóricos, na prática da pesquisa e nas experimentações práticas" (UNISANTOS, 2011, p. 22). Desse modo, o curso de Licenciatura em Música da UNISANTOS pretende apontar diferentes possibilidades, para que o futuro educador musical seja capaz de criar e desenvolver propostas metodológicas atuais e coerentes com o contexto no qual atuará.

Criando uma teia sonora

Os resultados colocam o acento na diversidade de práticas pedagógico-musicais, que, de alguma forma, são reaproporiadas pelos estudantes, nas atividades desenvolvidas nas escolas de campo e com orientação dos professores da educação básica e dos professores formadores de Música. É possível inferir, também, que as representações desses professores formadores ou das escolas pesquisadas sobre o ensino de Música possam reconstruir um sistema cognitivo e integrado em um sistema de valores ressignificados pela interação entre os sujeitos envolvidos e na articulação teoria e prática: *criando* e *recriando* ações em torno da educação musical.

O Pibid (BRASIL, 2010), como uma proposta de políticas públicas para a formação de professores, tem sua relevância no Curso de Licenciatura em Musica da Universidade Católica de Santos, não apenas pela oportunidade de vivenciar o cotidiano do processo de ensino e de aprendizagem, como possibilita que os alunos-bolsistas sejam: estimulados a aprender, criar e interagir com seus pares, nas diferentes disciplinas do curso, trabalhar com a diversidade dos processos de musicalização, de interação entre as linguagens artísticas e a possibilidade de realizar releituras de manifestações culturais e mudar as representações e suas práticas.

No que tange à Educação Musical, em que os saberes da prática e do ensino se confundem, ao mesmo tempo em que se completam, o conceito que marcou foi o processo de *ensinagem*, na busca mútua, professor/aluno se encontram na direção de um só objetivo. As duas figuras marcam territórios e superam obstáculos, oportunizando o livre curso das formações de saber. Isto se dá no papel concomitante do *professor/performer- aluno/performer* e na rotina do processo de ensino e aprendizagem na Educação Musical.

Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música, possibilitando, assim, que construam sua competência artística nessa linguagem.

É preciso destacar que é importante que o aluno saiba comunicar-se e expressar-se musicalmente, assim como conectar o imaginário e a fantasia aos processos de criação, interpretação e fruição, desenvolvendo o poético, a dimensão sensível que a música traz ao ser humano (BRASIL, 1998). Esse é um dos objetivos da Música na Educação Básica, previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), que, dentro desse processo, tem urgência em ser resgatado, não porque previmos em leis ou decretos, mas porque é necessário que essa competência seja desenvolvida nos alunos de nossas escolas de educação básica, através dos subprojetos e projetos, para que se possa

colher resultados positivos.

Paulo Freire (1979) ressalva a questão da relação entre a consciência do projeto proposto e o processo, no qual se busca sua concretização, enfatizando que esta consciência é a base da ação planificada dos seres humanos, que implica em métodos, objetivos e opções a serem escolhidas e valorizadas. Nas duas primeiras décadas do século XXI[4], com governos privilegiando políticas públicas populares, vem se buscando um reavivamento do resgate do Ensino da Música e o interesse institucional; sobretudo, das Instituições de Ensino Superior públicas, mais notadamente, das Federais, onde os cursos de Licenciatura em Música vêm realizando um notável trabalho nos diversos Estados da Nação, que, nos últimos anos, trabalham com Projetos Institucionais de Iniciação à Docência (Pibid).

Concluindo, mas não acabando

Neste trabalho buscamos realizar uma primeira leitura da TRS, de Serge Moscovici (1978, 2012), em um contexto histórico, que dinamiza a criação de novas informações sonoras, e que, em vários aspectos, recontextualizam o objeto musical, em que os sujeitos dão um novo valor e significado aos elementos selecionados.

Como destacam Duarte e Mazzotti (2006, p. 1287), temos que a música, introduzida no "mundo das coisas reais, das coisas que existem", torna-se "reflexo de determinada realidade". No caso do Grupo Musica Nova, podemos inferir, também, que a reafirmação de um movimento de minoria social torna-se, como estes autores afirmam, "um guia de leitura, uma referência para compreender a realidade" (DUARTE; MAZOTTI, 2006, p. 1289).

Nesta perspectiva a postura do Grupo Música Nova em romper com o estabelecido, mesmo em relação à própria vanguarda, possibilitou, segundo Santos (2016), uma linguagem musical particular e não simplesmente no sentido de seguir as pegadas das novas tendências do velho mundo. Pela renovação da tradição!

Afirmamos, então, junto com Zampronha (2007), que a música é a linguagem que melhor expressa e comunica emoções, pois é a condição para a vida (social) do professor, assim como é a manifestação que melhor resume toda a existência.

Por fim, consideramos que a educação musical compreende um processo de comunicação de teorias musicais, práticas pedagógicas e representações sociais, que podemos apreender, como professores do ensino de Música. Neste sentido, lembramo-nos das palavras de Duarte e Mazzotti (2006, p. 1292),

[4] Ciclo interrompido pelo Golpe de Estado de 2016, patrocinado por antigas forças políticas conservadoras nacionais, com forte apoio externo, com a intenção de extinção de políticas públicas e venda do patrimônio estatal (comentário do autor).

quando revelam que: "Tais teorias musicais nada mais são que representações sociais da música e sobre o ensino da música que orientam o trabalho de se tornar, ou tornar alguém, (mais) musical". E este "tornar-se alguém (mais) musical" passa, certamente, pelas condições e estratégias didáticas, que, como professores, oferecemos aos nossos alunos a fim de que seja possível trocar experiências, (re) construir conhecimentos e criar e recriar espaços de aprendizagem, numa interação professor-aluno. Aliás, como já ensinava Joachim Koellreuter.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez. 2006.

_____. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões.

REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA, v. 14, n. 37, p. 130-160, dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: arte / Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da União*, de 25 de junho de 2010.

BRITO, T. A.. de. *Koellreutter educador*: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Fundação Peirópolis. 2001.

_____. Criar e comunicar um novo mundo: as ideias de música de H-J Koellreutter. *Dissertação* (Mestrado). Programa de Comunicação e Semiótica/PUC/SP. São Paulo: PUC/SP, 2004.

BUCKINX, B.. O Pequeno Pomo ou a história da música do pós-modernismo. Trad. Álvaro Guimarães. São Paulo: Giordano. 1998.

DELEUZE, G.. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva. 1969.

DUARTE, M. A.; MAZZOTTI, T. B.. Representações Sociais de Música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1283-1295, 2006. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso: 08 mai. 2018.

FERREIRA, M.. *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo: Contexto. 2012.

FREIRE, P.. *Ação cultural para a liberdade*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

FONTERRADA, M. T. O. .*De tramas e fios*: um ensaio sobre a música e a educação. 2. ed. São Paulo: Unesp. 2008.

MATEIRO, T.; ILARI B.. (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba, Intersaberes, 2012 (Série Educação Musical)

MENDES, G.. *Uma odisséia musical: dos mares dos Sul à elegância pop/art/déco.* São Paulo: Edusp. 1994.

_____. *Uma odisséia musical: dos mares dos Sul à elegância pop/art/déco.* São Paulo: Edusp. 1998.

_____. *Viver sua música:* com Stravinsyk em meus ouvidos, rumo à Avenida Nevsky. Santos: Realejo Eduções; São Paulo: Edusp. 2008.

MOSCOVICI, S.. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

_____. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Trad. de Sônia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes. 2012.

ROLNIK, S.. Cura? Lygia Clark no limiar do contemporâneo. In: GIOVANNA, B. *et. al*. *Psicanálise*: arte e estética de subjetivação. Rio de Janeiro: Imago. 2002,

SANTOS, A. E.. *O antropofagismo na obra pianística de Gilberto Mendes*. São Paulo: Annablume. 1997.

_____. Um outro gesto sonoro. Lisboa. *Rev. Glosas*, n.13, p. 14-16, nov. 2015.

SCHAFER, R. M.. *O Ouvido pensante*. Trad. de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.

SEKEFF, M. L.. Da música, seus usos e recursos. 2. rev. São Paulo: Edunesp. 2007.

UNISANTOS. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Musica* da Universidade Católica de Santos. Santos: Unisantos, 2011.

ZAMPONHA, M. L.. *Sekeff*: da música, seus usos e recursos. São Paulo: Unesp 2007.

ZERON, C. A. M. R.. Fundamentos histórico-políticos da música e da música engajada a partir de 1962: o salto do tigre de papel. *Dissertação* (de Mestrado). São Paulo: FFLCH-USP, 1991.

A RESIDÊNCIA ARTÍSTICA NO PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES

Renata Salgado
Maria de Fátima Barbosa Abdalla

INTRODUÇÃO

O estudo, de natureza qualitativa, tem como objetivo identificar as contribuições da Residência Artística (RA) para a formação e a profissionalização do professor-artista. Trata-se de um recorte da pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas", no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos.

A ideia surge a partir de uma experiência vivida, pela primeira autora, no ano de 2013, na Escola de Artes e Ofícios – PENLAND, na Carolina do Norte (EUA). Após uma seleção dos trabalhos artísticos, a pesquisadora recebeu uma bolsa integral que financiou o seu curso, estadia e alimentação, no workshop inserido na temática *books and papers*.

Por meio, então, de um processo de imersão, houve a convivência com várias pessoas e artistas vindos de diferentes lugares dos Estados Unidos e do mundo, respirando e assimilando um ambiente cultural e local instigante, denominado "Penland": uma de várias escolas nos Estados Unidos, organizada na forma de RA (LAFERLA; GUNTER, 2004). Instalada em um espaço inspirador, afastada da cidade, é cercada por muito verde, e suas instalações unem o novo com prédios históricos. Conta com oficinas de trabalhos em vários tipos de ofícios, tais como: livros e papel, processos fotográficos, imprensa (gravura e seus processos), vidro, ferro, madeira, joalheria, cerâmica, entre outros. A interação entre os participantes das várias oficinas acontecia, principalmente, no horário das refeições, na qual o intercâmbio entre os participantes ocorria de forma mais efetiva.

A RA, em uma breve explicação, é um espaço de troca entre os participantes e pode ser considerada como um espaço social[1] transformador, no qual a formação, criação e difusão da Arte significa habitar o lugar onde se desenvolverá o trabalho. Tal espaço estabelece em diálogo com os integrantes e os

[1] Usamos a noção de *espaço social*, de Bourdieu (1996b), a fim de compreender as questões relacionadas à Residência Artística (RA), que tem, em seu espaço, a formação e profissionalização dos professores de Artes. Também, para maiores esclarecimentos sobre o *espaço social* e um novo olhar para as questões de educação e de formação, que se desenvolvem neste espaço, consultar Abdalla (2004, 2006b, 2017) e Abdalla e Villas Bôas (2018).

vários contextos, que o constituem (artistas locais, visitantes, coordenadores e o público em geral), a fim de produzir um trabalho artístico, conforme destaca Moraes (2009, p. 27) denomina:

> A Residência Artística pode, assim, começar a ser pensada como um espaço destinado à criação e, no qual se tem a reunião "da materialidade e da vida que a anima", assim entendido, também, como o "conjunto indissociável de sistemas de ação" (SANTOS, 1996:50), o que permite propor que ela possa ser o ambiente conformado por atributos que lhe garantem uma condição específica de atuação: espaço e tempo articulados para proporcionar uma condição de vida, de criação e de trabalho ao artista.

Dois conceitos estão ligados à ideia de RA: *tempo* e *espaço*. Tempo, pois, com a retirada deste artista de sua zona de conforto, surge, para ele, uma nova disposição de tempo e um novo olhar ao seu próprio trabalho. Espaço, pois a partir deste novo contexto, surgem novas perspectivas de ação (MORAES, 2009).

Outro ponto, considerado para esta pesquisa, são as alterações sofridas nos últimos vinte anos, no Brasil e no mundo, no âmbito da educação superior, segundo Mancebo, Martins e Vale (2015). É inegável o processo de expansão pelo qual o Brasil vem passando, desde 1995, na educação de nível superior; porém, este crescimento se deu de forma muito maior nas universidades privadas. O *lobby* privatista é poderoso, organizado e é majoritário no Congresso Nacional, não se envergonhando de apresentar propostas que respondam ao interesse apenas das instituições que representam.

Neste sentido, por exemplo, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), no documento final do XVIII Encontro Nacional da Anfope, intitulado "Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos", cujo evento ocorreu, em Goiânia, em dezembro de 2016, demonstra "(...) preocupação com o crescimento desordenado das instituições privadas, e para a crônica falta de recursos para implementação com qualidade de novos cursos superiores das instituições superiores públicas" (BRZEZINSKI *et al*., 2016, p. 12).

Na expansão do setor privado, podemos ver, então, a diluição entre as fronteiras do público e do privado, a concentração institucional, na qual pequenas instituições são compradas por grandes instituições, ampliando, assim, a financeirização e a internacionalização da educação superior. Ainda, segundo Mancebo, Martins e Vale (2015), as grandes instituições têm amplos lucros, mas não dispensam apelos ao fundo público.

No setor público, também houve expansão; porém, o aumento no número de vagas discentes tem ocorrido sem o aumento de vagas docentes, valen-

do-se do mais trabalho do professor. Existe, hoje, também o aligeiramento do ensino, com a flexibilização do currículo e os cursos de Educação a Distância (EaD), como forma de promover a ampliação das vagas, o que traz vantagens e desvantagens. Entre suas vantagens, a possibilidade de mais e mais alunos chegarem ao nível superior de ensino; inclusive, em lugares distantes. A desvantagem é o número de cursos e instituições que não têm qualidade de ensino (MANCEBO, MARTINS, VALE, 2015; BRZEZINSKI *et* al., 2016).

Nesse contexto, a ausência dos processos criativos, antes desenvolvidos nos ateliês de trabalho e pesquisa em cursos de Licenciatura em Artes, leva-nos a refletir sobre o sistema educacional, mais especificamente, sobre qual deverá ser a melhor forma de se "ensinar" Arte e Cultura nas escolas, no atual contexto social, político, econômico e cultural. Uma das alternativas nos parece é a de compreender o potencial das ações de formação com base nas RA.

A Arte e os Professores-Artistas

Para pensarmos a arte no contexto educativo, primeiramente, necessitamos refletir sobre a sua importância e a do professor-artista: aquele que mantém uma produção artística e uma vivência de ateliê. Esse profissional possui, nessa produção e vivência, um diferencial, que reflete em sua prática dentro da sala de aula.

Mario de Andrade (1893-1945) explica, em "O artista e o Artesão[2]" (ANDRADE, 1975), o que é ser *artista*: para ser bom artista tem que ser bom artesão, tem que conhecer a sua técnica. Para Andrade (1975), o artesanato é parte da técnica que se pode ensinar, a mais desprezada; porém, a arte é a objetivação, a concretização de uma verdade interior do artista. O artista que não é, ao mesmo tempo, artesão, quer dizer um artista que não conhece os processos, não é um bom artista; ou seja, como ensinar Arte sem entender e ter domínio desses processos?

E, para adquirir o conhecimento desses processos, o ateliê se faz necessário. O ateliê, segundo Derdyk (2011), é um espaço privilegiado e reconhecido por artistas como "espaço para criação", para experimentarmos nossa sensibilidade por meio dos mais diversos materiais. É, no ateliê, que vivenciamos e entendemos que as linguagens expressivas e criativas são as que imperam, e que não existem respostas prontas. É um espaço para explorar e conhecer novas técnicas.

O ateliê, conforme afirma Derdyk (2011), é um recorte no tempo e no espaço do cotidiano; é o lugar onde podemos experimentar o processo de criação. E é, neste espaço, que nos aproximamos da arte, que adquirimos um senso de propósito e direção, no dia a dia, como arte-educadora e professora pesqui-

[2] Aula inaugural dos cursos de Filosofia e História da Arte, do Instituto de Artes, da Universidade do Distrito Federal, em 1938.

sadora. Como defende Moraes (2002, p. 49):

> Reconhecer que o ser humano é detentor de uma inteligência criadora que o ajuda a formar propósitos que o lançam em uma busca produtora de sentidos, inclusive para a profissão, é de grande importância quando se trata de reconquistar a significação para o exercício docente, pois recorda ao professor que pode fazer escolhas, que abrangem desde as razões para se manter na profissão, até os motivos que o levam a exercer o ofício de determinadas maneiras; em última instância, reconhecendo-se como portador de uma inteligência criadora, o professor recorda-se que pode sonhar e realizar.

Porém, as exigências do trabalho afastam, muitas vezes, esse professor de uma produção própria. Moraes (2002) escreve sobre a perda da identidade do professor, principalmente do professor de Arte, e sua ausência de direção, em decorrência da quantidade de aulas que tem que assumir. Essa alienação do professor já era anunciada até por Paulo Freire (1999), quando diz que o professor precisa ser um ser da *práxis* e que, para a construção de sua identidade profissional, é necessário um exercício reflexivo de suas ações nas relações e atividades cotidianas.

Ensinar Arte, alega Moraes (2002), exige domínios específicos dentro da arte e dos seus fundamentos de ensino. Somente a familiaridade com os processos artísticos poderá levar o professor à flexibilidade na articulação dos conteúdos, recursos e técnicas. Assim, como afirmam Ferraz e Fusari (2009, p. 26 e 27):

> O trabalho com a arte tem inúmeras possibilidades, mas o que importa é que possa ser qualitativamente bem-feito e desenvolvido com bastante competência. Para isso, o professor precisa saber arte, ou seja, pesquisar, conhecer e aperfeiçoar-se continuamente no campo artístico e estético. Precisa encontrar condições para aprimorar-se tanto em saberes artísticos e sua história, quanto em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar e arte. E saber proporcionar aos alunos condições para apropriarem-se criticamente dos conhecimentos e prosseguirem de forma sensível, intelectiva e criadora.

Derdyk (2010) defende, também, a vivência artística como fonte de conhecimento e alicerce para a construção da identidade do educador, pois fornece um repertório e amplia suas possibilidades expressivas. Mas o que é o conhecimento? Derdyk (2010, p. 19), assim, responde:

> O ato de conhecer e o ato de criar estabelecem relações: ambos suscitam a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar. Na busca de conhecimento reside a profunda motivação humana para criar. O homem cria porque necessita existencialmente. [...]

É, portanto, na própria arte, por meio da pesquisa, da experiência e do entrar em contato com o processo criador e com o produto, que o arte-educador pode encontrar certa autonomia: aquela que lhe permitirá inovar de forma a romper com modelos e práticas tradicionais (MORAES, 2002). Como afirma Derdyk (2010, p. 15): "É fundamental que o arte-educador reconheça em si a capacidade de exercer o ato criativo de forma tão natural quanto comer, dormir e sonhar".

A formação do professor de Artes e a sua profissionalização

No Brasil, a formação de professores ocorre em duas modalidades: inicial e contínua. A *formação inicial* é oferecida por Universidades e Faculdades e se caracteriza por cursos de licenciaturas, formando tanto pedagogos como especialistas nas mais diversas áreas (Artes Visuais, Artes Cênicas, Música, Dança, Letras, Matemática, História, Geografia, entre outras).

A segunda modalidade - *formação contínua* (ou *continuada*) - leva em consideração que a aprendizagem é um processo ininterrupto, que ajuda na melhoria da qualidade de práticas profissionais e aperfeiçoamento de conhecimentos, quando o professor já está atuando como profissional docente. Essa formação, de maneira geral, pode ser alcançada por meio de cursos e eventos formativos oferecidos pela própria instituição, onde o professor trabalha (também conhecida como formação em serviço), ou parcerias com Universidades e instituições de nível superior e outras.

Imbernón (2009), autor com uma pesquisa consolidada na área de formação de professores, acredita existir uma necessidade de mudança na ideia de formação contínua, ou permanente, termo usado por ele, para o século XXI. A falta de limites claros nas funções dos profissionais da educação, o aumento de solicitações, para que resolvam problemas de contexto social, e o surgimento de novas competências no campo da educação, têm causado, como um dos resultados, a perda da respeitabilidade desse profissional.

Para Imbernón (2009), o desdobramento das tarefas de ensino para o campo social exige uma nova postura metodológica; uma vez que não se pode pensar a formação permanente de professores sem considerar o contexto político e social de cada país, território ou região. Para o autor, tanto a estrutura organizacional da formação, quanto o papel dos formadores, têm que mudar, de forma que o espaço formativo se transforma em dinamizador, auxiliando

e potencializando a criação de uma estrutura mais flexível para a formação.

Neste sentido e considerando a grande desvalorização que a carreira docente vem sofrendo nos últimos anos; além da concepção que considera o professor como um simples técnico reprodutor de conhecimentos, Pimenta (1999) questiona: para que formar professores?

Pimenta (1999) acredita que a formação de professores se torna necessária na sociedade contemporânea em que vivemos, principalmente, se considerarmos os professores como mediadores no processo de constituição da cidadania dos alunos de forma a superar os fracassos e desigualdades escolares. E, para isso, um dos caminhos anunciados é a discussão sobre a construção da identidade profissional dos professores, no tocante, principalmente, aos saberes da docência. A identidade do professor não é algo imutável ou externo, conforme explica Pimenta (1999, p.19):

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano e a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

O conceito de *identidade* é compreendido como um conjunto de características próprias e específicas de uma pessoa, marcadas pelas experiências vividas, tanto no campo pessoal como profissional, que entrelaçadas umas às outras delimitam o espaço do *ser* e *estar* na profissão docente (ABDALLA, 2006a). A identidade docente é construída no dia a dia e no calor das interações, mas se configura com o tempo: um tempo para refazer as identidades, acomodar as renovações e assimilar as mudanças. Especialmente, aquelas que nos são impostas da noite para o dia, como as políticas educacionais, que, ao serem implementadas, em nossos sistemas de ensino, vão (re) constituindo os nossos jeitos de ser, de agir e de pensar (ABDALLA, 2016).

A identidade do professor pode ser compreendida como uma realidade

em movimento, desenvolvida ao longo da vida e em diálogo com infinitas variáveis. Este processo não se inicia ou esgota durante a formação inicial, mas se consolida durante toda a sua existência profissional. A identidade do professor se faz em um percurso que envolve o ser e estar, e nas relações que se estabelecem e são assimiladas pelo sujeito durante o próprio processo formativo, conforme destaca Abdalla (2006a), e que não se concebe como algo pronto e acabado, mas como um permanente processo de transformação de si mesmo, como afirma Nóvoa (1992, p.25):

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

E, para esse processo de construção de identidade do professor, Pimenta (1999) propõe a mobilização dos saberes organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade. Abdalla (2006a) afirma que esses saberes poderiam estar também articulados em categorias, relacionadas:

> • às finalidades sociais e educativas (para que conhecer/ensinar/aprender?);
>
> • ao conhecimento da matéria de ensino e do currículo (o que conhecer, ensinar, aprender?);
>
> • ao conhecimento dos alunos (como trabalhar com as relações interpessoais – aspectos cognoscitivos e sócio-emocionais?;
>
> • ao conhecimento pedagógico (teorias e práticas que possam auxiliar o professor nas diferentes situações didáticas e no enfrentamento das questões metodológicas); e
>
> • ao conhecimento do contexto (onde? quando? em que espaço social desenvolvemos o ato educativo?) (ABDALLA, 2006a, p. 100)

Para a autora, são essas as categorias, que junto com as formas de se trabalhar com o conhecimento e as fontes do conhecimento, sejam as experiências da prática docente, como professor e/ou como aluno, os saberes ligados à matéria de ensino ou as formas pedagógicas e/ou as estratégias didáticas, com as quais ele planeja e organiza as suas aulas, que o professor vai moldando o seu conhecimento profissional. Nesta perspectiva, desenvolvendo o seu pro-

cesso de profissionalização (ABDALLA, 2006a, 2006b, 2015, 2017).

Roldão (2007, p. 110), ainda, complementa que os professores se estruturam como um grupo de maior visibilidade, e a sua profissionalização é o caminho para a sua profissionalidade, em que "(...) se destaca como relevante a institucionalização da necessidade de formação para poder exercer a actividade, o que implica o início da configuração de um conjunto de saberes que devem sustentar o exercício (...)".

Para Gatti (2010, p. 1360), a *profissionalização* docente implica "a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade". E a *profissionalidade* refere-se ao "(...) conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional" (GATTI, 2010, p. 1360).

Também, Tardif (2000), ao defender questões em torno da formação e da profissão docente, enfatiza a importância dos saberes, que são adquiridos através dos tempos; além daqueles que são personalizados. Ou seja, considera que se torna difícil dissociá-los das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho, pois os professores, ao procurarem atingir diferentes tipos de objetivos, não desenvolvem os mesmos tipos de conhecimentos e competências.

Nesta direção, Tardif (2011) classifica os saberes docentes em: *saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência* e os define em um saber plural e atemporal. O saber não é algo aprendido na formação inicial do professor e que fica estagnado por anos a fio durante sua carreira docente; mas, sim, um conhecimento que se renova a cada dia, a partir da construção e desconstrução da experiência de cada sujeito.

Os *saberes da formação profissional*, ainda segundo Tardif (2011), compõem um conjunto de saberes, transmitidos pelas instituições (no caso, as faculdades e universidades), que formam os professores, e caracteriza-se como um saber especializado e formalizado no âmbito da formação universitária. Tais saberes são destinados à construção de um repertório de conhecimentos para a formação e prática do magistério (ABDALLA, 2015).

Os *saberes da disciplina*, conforme atesta Tardif (2011), por sua vez, emergem da tradição cultural de determinado grupo social e correspondem aos diferentes campos de conhecimento, como a arte, ou a história, por exemplo. Os *saberes curriculares* são aqueles que se configuram sob o formato dos currículos e programas escolares: objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem dominar. E os *saberes da experiência*, que compreendem aqueles saberes desenvolvidos ao longo da prática profissional, são, como Tardif (2011, p.39) afirma, os saberes que "(...) brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, do saber-fazer e do saber-ser".

Na docência, o processo de profissionalização está estreitamente relacionado com sua formação profissional, uma vez que a sua formação inicial se caracteriza como um dos estágios desse processo de desenvolvimento profissional. O que quer dizer que, dessa formação, surgiram as primeiras orientações a respeito da especificidade do trabalho a ser realizado, assim como suas características e conhecimentos peculiares da profissão relacionada ao grupo de professores-artistas, que exercem, certamente, uma atividade diferenciada, que nem sempre é reconhecida pela sociedade brasileira.

Para Nóvoa (1992), Pimenta (1999), Abdalla (2006a, 2006b, 2015, 2016, 2017) e Tardif (2011), a profissionalização da docência é o *saber*, o *saber-fazer* e o *saber-ser*, apresentados na forma de saberes, conhecimentos e/ou competências. Seguindo este pensamento, o eixo balizador dos currículos de formação inicial e contínua deveria ser o desenvolvimento da capacidade reflexiva, a competência de refletir sobre a prática docente, com o objetivo primeiro de interpretá-la, estabelecendo os elos necessários à compreensão da realidade social e da educação, como um todo, e, especialmente, da formação e profissionalização docente. Essa capacidade de refletir sobre o mundo e, a partir dessa reflexão, poder transformar a nós mesmos e o nosso redor, reside na capacidade de fazer escolhas, de emitir juízos e de estabelecer relações de qualidade, de sentido e significado social e, também, profissional.

Assim, o estudante e o professor dos cursos de Licenciatura, que indagam sobre as suas próprias práticas e seus processos de aprendizagem, sabem que não existem manuais. Lidar com essa capacidade, de improvisar e de fazer escolhas, está associada a um perfil de um professor reflexivo, que seja questionador, experimentador e intuitivo, buscando, por meio da pesquisa, soluções para os problemas no dia a dia.

Zeichner (1993, p. 21) complementa: "(...) há uma separação entre teoria e prática que tem de ser ultrapassada: as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática existe apenas nas escolas". E, ainda, acrescenta: "(...) Muitas vezes, são os estudantes os únicos a aperceberem-se das contradições entre teoria e prática dentro das universidades" (p. 21). Ou seja, enquanto a universidade for o centro de cultura acadêmica e a escola seu laboratório, a formação inicial será superficial.

Em Artes, a formação docente, como registrado em outros momentos, se dá continuamente, ao longo de toda a vida profissional, não se resumindo à época da graduação, quando ocorre a escolha entre as diversas áreas dentro das Artes, que são: Artes Visuais, Artes Cênicas, Música ou Dança. Essa é fase determinante para a profissionalização do professor; uma vez que é, nela, que o futuro docente enfrenta as primeiras dificuldades da profissão e dela seguirá para as fases seguintes. Conforme Mattar (2011, p. 1161) afirma:

> Dada a grande quantidade e complexidade das atitudes,

> competências e habilidades que compõem o conjunto de objetivos a serem alcançados em um processo ideal de formação de professores de Arte, não é difícil constatarmos que o período que compreende a formação inicial pode não ser suficiente para tanto [...].

Nas Artes, as experiências formativas, tanto de ordem didática, quanto estética, são vivenciadas no transcorrer da graduação e serão muito importantes; pois, ao se entrelaçarem com o conhecimento e a vida do sujeito, terminarão por gerar um saber da experiência.

O uso do termo *experiência*, para Dewey (2010), não é um mero fazer, mas ação pensada e intencional. Algo que acontece quando os sujeitos, no caso, os licenciados em Artes, assim como os professores-artistas, tornam-se capazes de estabelecer relações entre o que lhes atravessam a vida e o conhecimento prático/profissional que desenvolvem no âmbito de um determinado contexto.

Assim, compreendemos que a *profissionalização* do professor de Artes acontecerá ao longo de toda a sua vida profissional, no sentido de compreender as experiências vividas como possibilidades de transformação e reflexão sobre si mesmo; além de uma concepção de que os saberes da experiência não são verdades absolutas, mas formas de compreender e lidar com aquilo que nos acontece. A formação desse professor precisa ser marcada, então, com tomadas de consciência e avaliação de si mesmo, a partir da vivência dessas experiências.

Residência Artística: em espaço social na profissionalização do professor?

RA é um espaço social transformador, no qual a formação, criação e difusão da Arte significa habitar o lugar onde se desenvolverá o trabalho, em diálogo com os integrantes e os vários contextos, que a constituem (artistas locais, artistas visitantes, coordenadores e o público em geral), conforme Moraes (2009).

Segundo os dicionários Ferreira (1999) Aulete (2012) e Michaelis (2018), ***Residência*** significa: 1. Morada habitual em determinado lugar: a residência nem sempre coincide com o domicílio legal; 2. Permanência obrigatória no lugar em que se exerce uma função: o engenheiro da estrada tem aqui residência; 3. Casa de habitação; domicílio; lar; morada. E seus sinônimos são: estância, domicílio, habitação, morada. Neste sentido podemos dizer que o conceito de *Residência* não é uma ideia nova como parte do processo formativo profissional.

Giglio e Lugli (2013), coordenadoras do Curso de Pedagogia, da UNI-

FESP - *campus* Guarulhos -, entre os anos de 2006 a 2011 e 2011 a 2013, respectivamente, relatam sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP), oferecido, desde 2007, como parte de uma experiência formativa diferenciada, durante o curso de graduação, na forma de estágios curriculares concebidos como Residência Pedagógica. Essa Residência é inspirada na experiência da tradição de formação médica, de onde foi retirado o princípio da *imersão*, adaptando o modelo como parte da formação inicial dos pedagogos no processo de contato sistemático e temporário com práticas profissionais reais. Nesse caso, com professores e gestores educacionais (formadores), que atuam nos contextos das escolas públicas.

A Residência Médica (RM), também, é um outro tipo de Residência; ou seja, é o momento em que o médico recém-formado se constitui como tal, sendo auxiliado por um grupo, entre eles, residentes e superiores (esses já formados e com maior experiência), para tornar-se um especialista em uma determinada área. É, nesse momento, que se dá a formação profissional, quando o estudante passa a interagir com os pacientes.

A RM, para Horii (2013), está fortemente ligada à prática, à vivência e à convivência no hospital. A duração das RM varia de acordo com a especialidade médica escolhida. Embora existam algumas divergências quanto a sua estrutura organizacional, pode-se dizer que, geralmente, começa com o residente do primeiro ano, residente do segundo ano etc. até se chegar às etapas superiores do Programa de Residência Médica.

Tanto os processos de RP, como a RM, podem auxiliar a compreender os processos de imersão e de aprendizagem em situação da RA, como defende Packer (2014, p.39):

> Defensores das artes, como eu, costumamos insistir no quanto as suas práticas não são um acessório meramente decorativo ou um sofisticado divertimento burguês, ou pelo menos que não se restringem a isso. Acreditamos se tratar de atividades imprescindíveis para a vida, para trazer outras dimensões de existência em produção e diferença. Então se assim o é, porque não atribuímos e exigimos tal grau de comprometimento de formação, conjugando diversos profissionais, articulando e formulando coletivamente as instituições? Imaginemos como isso poderia ser transportado para o mundo das artes e quais seriam alguns possíveis engendramentos e implicações.

A disseminação atual desses programas de estadia, no Brasil e no exterior, vem ao encontro às necessidades dos artistas de experimentar o mundo em seus vários espaços, com pesquisas *in situ*[3], integrando-se a comunidades

[3] Denominam-se pesquisas *in situ* os trabalhos que são realizados nos próprios locais de exposição. O que é próprio do campo da arte contemporânea. Para maiores esclarecimentos dessa

criativas e tirando proveito dessa troca de ideias e das novas práticas. Esse nomadismo artístico contemporâneo abraça essa finalidade de descobertas, renovação da consciência e novas soluções visuais (HORA, 2006; JESUS, 2013).

Ao se entender a RA, como um espaço social do conhecimento prático e profissional, podemos compreender, conforme explica Abdalla (2004, 2005, 2006a, 2017), que é necessário analisar melhor o *espaço social* deste conhecimento, chamando a atenção para suas dimensões formativas. Consideramos, assim, que este espaço social de conhecimento pode se configurar em uma *prática*: em experiências e nos conhecimentos em situação.

A ideia de *espaço social* vem de Bourdieu (1996), que diz ser um espaço construído de tal modo que:

> Os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação que, em sociedades mais desenvolvidas, como os Estados Unidos, o Japão ou a França, são, sem dúvida, os mais eficientes – o capital econômico e o capital cultural. Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas. (BOURDIEU, 1996, p. 19)

Para Bourdieu (1996), o *espaço social* é um espaço virtual teórico, em que as diferenças sociais são organizadas e, ao mesmo tempo, se articulam as posições sociais dos agentes (*indivíduos*) com as disposições (*habitus*) e as tomadas de posição (*práticas*). Como essas diferenças e distâncias são apenas relacionais, elas só existem umas em relação às outras, e não de forma absoluta (ABDALLA, 2004).

A *posição social* no espaço, segundo Bourdieu (1996), define-se pela incorporação de dois capitais fundamentais: o *capital econômico*, constituído pelos diferentes fatores de produção (trabalho e produção) e pelo conjunto de bens econômicos (renda, patrimônio e bens materiais); e o *capital cultural,* que corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitida pela família.

Para Bourdieu (1989), o *habitus* é incorporado, nos variados espaços sociais, em um processo de socialização familiar, escolar, profissional, que irá proporcionar novas disposições e que poderá orientar as práticas dos agentes. Essas disposições adquiridas, sobretudo, no espaço familiar, são as mais marcantes e condicionam a obtenção de novas disposições no decorrer da trajetória de vida, conforme explica Bourdieu (1996, p.22): "são os princípios geradores de práticas distintas e distintivas", e podem ser também considerados "esquemas classificatórios", "princípios de visão e de divisão" e "gostos dife-

abordagem, consultar Jesus (2013).

rentes", que se tornam a representação de como a cultura de grupo e a história pessoal moldam a mente e, consequentemente, a ação social deste indivíduo. O *habitus* estabelece as diferenças nas *práticas*, nos bens e nas maneiras como cada sociedade se organiza (BOURDIEU, 1989, 1996).

Assim, se considerarmos que o indivíduo é produto de sua trajetória, onde perpassa por diferentes espaços de socialização, podemos afirmar que o *habitus* é compreendido como a incorporação de um sistema de disposições duradouras adquiridas pelo indivíduo ao longo desse processo de socialização (BOURDIEU, 1996). O autor também acrescenta que, embora o *habitus* seja um sistema desenvolvido no passado que orienta a ação presente, ele não é um sistema fechado, é sujeito às novas experiências; portanto, em constante reformulação.

É, nesta relação entre agente e estrutura, produção social dos agentes e suas lógicas de ação, que podemos empregar o conceito de *habitus* de forma a analisar a relação entre o professor (agente) e a produção e incorporação de práticas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, relacionadas à sua formação e prática docente. Podemos, assim, afirmar, junto com Abdalla (2004), que as práticas pedagógicas dos docentes são expressões do *habitus*.

Assim, o conceito de *habitus* irá realizar, para Bourdieu (1996), uma mediação entre as práticas individuais e o plano das estruturas, sendo as ações, não um produto de estratégias conscientes ou obediência a regras, mas sim da relação entre um *habitus* e os estímulos de um campo. Para o autor, o agente tem internalizado o sentido do jogo, ou seja, ele joga conhecendo o jogo, em uma compreensão prática, mas, também, joga improvisando, criando a partir de seus códigos, não podendo se prever a ação de forma mecânica (BOURDIEU, 1996).

A partir da teoria da ação, de Bourdieu (1996), Abdalla (2004, p. 212) recomenda "pensar em um espaço social de relações [...] em que os agentes ou os grupos são distribuídos em função de sua posição, formado por estruturas objetivas, ao qual o autor dá o nome de campos sociais, estruturas incorporadas, ou seja, *habitus*". Esse espaço é, também, considerado um campo de forças ou campo de lutas / de poder em que os agentes enfrentam, podem ou não o transformar.

Dessa forma, quando se quer exercer uma transformação na prática docente, é possível entender a RA como um espaço, que produz conhecimento prático e profissional. Esse espaço, segundo Abdalla (2006b, p. 5), poderia ser um meio de:

> Organização, articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação das ações a serem desenvolvidas, que o professor toma posição como profissional, potencializando, se consciente de sua tarefa, práticas pe-

dagógicas mais significativas.

Abdalla (2004) destaca, ainda, que, ao partir da ideia do *espaço social* na formação do professor, poderá ser possível gerar novos *habitus* em relação ao que a autora considera como dimensões: *pessoal*, com a constituição de uma identidade mais autônoma; *didática*, com a construção de uma relação de ensino e aprendizagem, que pode se tornar mais horizontal e humana; *organizacional*, com as possibilidades de se ressignificar a escola; e *profissional*, em que haja uma reflexão constante para a melhoria na qualidade da ação do professor envolvido por esse espaço social. Para nós, esse *espaço social* poderá, aqui, neste estudo, ser considerado como a RA.

A RA pode ser, então, um espaço de formação e transformação, em que o sujeito que o vivencia se desloca e vive por um período de tempo, fora de sua zona de conforto. O que é um desafio significativo, no sentido da liberdade de expressão em todos os campos - *pessoal*, *profissional* e *artístico* -, e que pode causar vários impactos pelas aprendizagens culturais e a assimilação dessa nova experiência de tempo e espaço.

Outros impactos dessa experiência representam algumas possibilidades de reflexão. Em primeiro lugar, acerca do entrelaçamento entre teoria e prática, nos cursos que formam professores de Artes no Brasil, e as dificuldades que existem na superação tanto do praticismo como do excesso de teoria no campo da formação dos professores nessa área. E, em especial, para o professor-artista, consideramos que tais espaços formativos, como as RA, são indispensáveis.

Conforme relatado, anteriormente, ensinar Artes exige domínios específicos nesse campo e acerca de seus fundamentos de ensino. Nesta perspectiva, consideramos que somente a familiaridade com os processos artísticos fará com que o professor possa exercer uma maior flexibilidade na articulação dos conteúdos, recursos e técnicas (MORAES, 2002).

Em segundo lugar, pela valorização artístico-cultural do professor-artista, participante das experiências com as RA, considerando a *potencialização* das mesmas nas dimensões do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, conforme anunciam Nóvoa (1992) e Abdalla (2006a, 2017).

Resumindo: a formação do artista acontece durante toda a sua vida profissional, assim como a formação do professor e/ou do professor-artista. Entretanto, é preciso considerar, para além dos saberes da docência e/ou do conhecimento profissional, assim como das técnicas, dos métodos e procedimentos, o professor e o professor-artista se constituem enquanto sujeitos de suas histórias e das histórias de vida de seus alunos, nos espaços sociais, em que vivem e, sobretudo, no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar.

As implicações das RA no processo de profissionalização do Professor-Artista de Artes

Os sujeitos selecionados, para serem entrevistados e investigados, foram identificados a partir de características bem definidas: ser professor de Artes do nível básico e/ou universitário; ter vivenciado uma experiência de Residência Artística (ou Imersão Artística); manter algum contato com a arte fora da sala de aula, se possível.

A definição, realizada entre professores de nível básico e/ou universitário, decorreu do interesse em compreender, nos depoimentos desses professores, suas experiências em RA, os conhecimentos e aprendizagem adquiridos; assim como os possíveis impactos entre as vivências dos professores de educação básica e superior em Artes.

Assim, para esta pesquisa foram selecionados, apenas três professoras, até por ser esta uma situação ainda não muito comum no âmbito da arte-educação. Essas professoras, denominadas P1, P2 e P3, atuam, respectivamente, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino superior, com foco nas disciplinas de formação de professores de Artes, e, também, com foco nas disciplinas técnicas e de linguagens artísticas. A Professora 1 (P 1) atua nos anos finais do Ensino Fundamental, tem de 30 a 40 anos e possui experiência de magistério de 8 anos. A Professora 2 (P2) possui 50 a 60 anos e apresenta uma experiência de 32 anos no Ensino Superior. E a Professora 3 (P 3), com 60 ou mais, possui de 35 a 40 anos de experiência no Magistério Superior.

É preciso destacar, também, que a pesquisa se desenvolveu em quatro etapas, explicitadas a seguir: 1ª levantamento bibliográfico sobre a temática; 2ª análise de documentos da FUNARTE sobre RA no Estado de SP; 3ª aplicação de questionário com o objetivo de identificar o perfil dos espaços das RA; e 4ª realização de entrevistas, em que investigamos as trajetórias de formação e profissionais de professores-artistas, a fim de compreender as implicações das RA no processo de profissionalização docente.

Após a coleta e tratamento de dados, conforme a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2007), iniciamos, por uma "leitura flutuante", e consideramos que a análise poderia ser desenvolvida em três dimensões: *a formativa,* a *contextual* e a *profissional*. Anunciamos, assim, a partir de cada dimensão e de suas categorias de análise, os resultados, que indicam, também, as implicações das RA no processo de profissionalização do professor-artista conforme o que registramos a seguir.

A partir da análise realizada, na primeira dimensão - *A Dimensão Formativa* -, observamos alguns dados, que poderão contribuir para a compreensão do processo inicial de profissionalização desses professores-artistas. E dispusemos estes resultados em duas categorias de análise: o *Percurso de Formação* e o *Ofício do Professor-Artista*.

No *Percurso de Formação,* notamos, que: a) os primeiros contatos desses professores-artistas aconteceram na disciplina de Artes, no ensino básico; b)

a formação docente começa antes da universidade, passando pela formação inicial e estendendo-se ao longo da vida profissional; c) a prática docente está articulada às experiências e saberes incorporados e construídos nas diferentes trajetórias de vida; e d) as professoras-artistas são *agentes ativas* de sua formação.

Com relação ao O*fício do Professor-Artista,* identificamos que as professoras entrevistadas: a) buscam uma conexão com o *fazer artístico*; b) necessitam de conhecimentos específicos, que gerem autonomia para este professor em sala de aula; c) assumem a ideia do *potencial criativo* (OSTROWER, 2012), como realizador do potencial humano; d) refletem como o professor é um ser da *práxis*, e para que essa aconteça, ele precisa assumir sua capacidade de agir e refletir em seu cotidiano, em suas atividades e em suas relações.

Na segunda dimensão - *A Dimensão Contextual* -, os dados analisados nos ajudaram a identificar *A RA como Espaço Social de Formação e Profissionalização Docente,* pensado a partir de dois tópicos: *Espaço social da RA na Formação do Professor-Artista* e *A RA e a Profissionalização do Professor-Artista*.

Quanto a *Espaço Social da RA na Formação do Professor-Artista,* contemplamos que: a) a RA envolve ***tempo*** e ***espaço*** diferenciados de aprendizagem profissional (MORAES, 2009); b) a RA é um espaço social do ***conhecimento prático*** e ***profissional***; c) a RA é um espaço social de formação e transformação, geradora de novos *habitus*. Consideramos como dimensões do espaço social: a *pessoal*; a *didática; a organizacional; e a profissional* (ABDALLA, 2004); d) a RA contribui para a promoção de *espaços de trocas* e *experiências*, de *formação* e *transformação*.

A respeito da *RA e a Profissionalização do Professor-Artista*, consideramos que: a) a formação do professor de Artes acontece ao longo de toda a sua vida profissional; b) os espaços sociais de formação inicial é que vão fundamentar os saberes para o exercício cotidiano da profissão; c) a experiência não é um mero fazer, mas uma ação pensada e intencional, que estabelece relações entre a vida e o conhecimento no âmbito de um determinado contexto; d) as práticas pedagógicas dos professores são expressões do *habitus* (BOURDIEU, 1996); e) a profissionalização reflete questões em torno da *profissionalidade* como afirma Abdalla (2017); e f) quando se trata do professor, tratamos, também, de sua pessoa (NÓVOA, 1992).

Na terceira e última dimensão - *A Dimensão Profissional* -, buscamos identificar o *Processo de Profissionalização do Professor-Artista a partir da RA* e considerando duas unidades de sentido: *Necessidades e Desafios da Profissão do Professor-Artista* e *Possibilidades e Perspectivas para o Professor-Artista*.

Acerca das *Necessidades e Desafios da Profissão do Professor-Artista,* analisamos: a) a necessidade como uma direção para a melhora no empenho e desempenho do profissional docente; b) o desdobramento para o conceito de

"necessidades", proposto por Abdalla (2006a), que compõe: *necessidades pessoais*, que se referem à pessoa do professor; *necessidades profissionais,* que são aquelas percebidas por um coletivo de professores, que buscam valorizar suas práticas; e *necessidades organizacionais,* que se referem à vida institucional, à gestão da escola e à participação de seus membros.

Em referência às *Possibilidades e Perspectivas para o Professor-Artista,* pudemos compreender, a partir dos depoimentos das professoras entrevistadas, que: a) as necessidades como *perspectivas de mudança*; b) a importância do *campo político-social* como campo das ***possibilidades***, espaço onde ocorre a ***ressignificação das práticas*** desenvolvidas pelos professores de forma geral; e c) o *capital cultural* como um sistema de significados, disposições, gostos, atitudes e normas; uma vez que é nele que os professores se reconhecem como *agentes de mudanças*, *criadores de condições* e *sujeitos da própria história*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não pretendeu apresentar uma abordagem metodológica de formação ou critérios de formação, para avaliar as práticas de formação contínua; mas, sim, tem a intenção de aprofundar argumentos sobre a relevância desses ambientes culturais (RA), nos quais Educação, Arte e Cultura andam alinhadas com a política e a cidadania.

Residências Artísticas funcionam tanto como incubadoras de iniciativas, estéticas e reflexões na arte contemporânea, como podem significar uma nova injeção de ânimo nas artes, saberes e fazeres tradicionais. A confiança e o conhecimento que o artista adquire durante este período é da maior relevância, pois esta experiência vai acompanhá-lo durante toda sua trajetória pessoal e profissional.

Por fim, consideramos que a análise das experiências, vivenciadas pelas professoras de Arte, participantes da pesquisa, e aqui compartilhadas, leva-nos a pensar sobre o quanto os espaços sociais das RA são significativos para o processo de profissionalização docente. Primeiro, porque esses espaços podem contribuir para desvelar necessidades e desafios, que os professores, em especial, os de Arte, têm frente ao cenário da educação brasileira (da educação básica à educação superior). E, segundo, porque podem, também, indicar possibilidades e perspectivas para a formação e profissionalização docente, na medida em que se oportunizam novas concepções pessoais, profissionais, e, até mesmo, institucionais, em que saberes possam ser experienciados não como verdades absolutas, mas como formas de compreender e lidar com aquilo que nos acontece. O que propicia, assim, espaços de mudanças/transformação nos diferentes contextos de formação e/ou de atuação.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.. Da teoria da ação em Bourdieu para repensar a formação de professores. *Educação & Linguagem*, São Paulo, ano 7, n. 10, p. 209-226, jul./dez. 2004.

_____. A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente. *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 383-400, jul./set. 2005.

_____. *O senso de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez. 2006a.

_____. Da formação à profissão: o espaço social do conhecimento prático/profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29ª, 2006, Caxambu – MG. *Anais* eletrônicos. Caxambu: ANPED, 2006b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/da-formacao-profissao-o-espaco-social-do-conhecimento-praticoprofissional>. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-227, set.-dez. 2015.

_____. Política Nacional de Professores e a (Re) Constituição da Identidade Profissional**.** *Revista Interacções*, v. 12, n. 40, p. 5-27, 2016.

_____. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. *Revista Educação PUC-CAMP*, Campinas, v.22, n. 2, p. 171-190, 2017.

ABDALLA, M. F. B.; VILLAS BÔAS, L.. Um olhar psicossocial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 167, p. 14-41, jan./mar. 2018.

ANDRADE, M.. O artista e o artesão. In: ANDRADE, M.. *O Baile das quatro artes*. São Paulo: Livraria Martins. 1975, p. 9-33.

AULETE, C.. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. Organizado por Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexiton. 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 2007.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel. 1989.

_____. *Razões práticas***:** sobre a teoria da ação. 9 ed. Campinas: Papirus,

1996.

BRZEZINSKI, I.; BRITO, A. R. P.; FREITAS, H.; LINO, L. A.; ABDALLA, M.F.B.; PORTO, R.C.; VIEIRA, S.; BAZZO, V.. *Documento Final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE*. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: conjuntura nacional, avanço e retrocessos. Goiânia: ANFOPE, 2016 (mimeo).

DERDYK, E.. *Formas de pensar o desenho*: desenvolvimento do grafismo infantil. 4. ed. Porto Alegre: Zouk. 2010.

_____. O espaço da criação e a criação do espaço: arte na escola, no museu, em casa. *Revista Emília*: Leitura e Livros para Crianças e Jovens, São Paulo, set. 2011. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=70240>. Acesso em: 24 mai. 2018.

DEWEY, J.. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. E.. *Metodologia do ensino da Arte*: fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2009.

FERREIRA, A. B. H.. *Novo Aurélio Século XXI*: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. 2. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.

FREIRE, P.. *Educação e mudança*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

GATTI, B. A.. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em: 29 nov. 2017.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G.. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. *Cadernos de Educação*. FAE / PPGE / UFPel n. 46. p. 62-82. Pelotas, set./dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/. Acesso em: 29 nov. 2017.

HORA, D.. Residências artísticas: as múltiplas direções dos trânsitos contemporâneos. *Cadernos Vídeo Brasil*, Associação Cultural Vídeo Brasil, vol. 02, n. 02, p. 54-77, 2006.

HORII, C. L.. Um estudo da residência médica para a compreensão da formação continuada de professores. *Dissertação* (Mestrado) em Ensino de Ciências (modalidades Física, Química e Biologia). Universidade de São Paulo: Instituto de Física da USP, 2013. 114 p.

IMBERNÓN, F.. *Formação permanente do professorado*: novas tendências. São Paulo: Cortez. 2009.

JESUS, T. M. de. Revelar o cenário, emprestar a paisagem: o trabalho *in situ* de Daniel Buren e o sistema da arte (1967-1987). *Tese* (Doutorado) em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2013. 200 p.

LAFERLA, J.; GUNTER, V. A. (Eds.). *The Penland book of handmade books*: master classes in bookmaking techniques. New York: Lark Crafts, 2004.

MANCEBO, D.; MARTINS, T. B.; VALE, A. A. do. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60 jan./mar., 2015, p. 31 - 50.

MATTAR, S.. A deflagração de projetos criadores na arte e na educação: uma perspectiva dialógica, inventiva, experimental e investigativa na formação de professores de arte no âmbito da graduação e da pós-graduação. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 20ª, 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/sumaya_mattar.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MICHAELIS. *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2018. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?id=yVqM7. Acesso em: 07 jan. 2018.

MORAES, S. M.. Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de arte. *Dissertação* (Mestrado) em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2002. 253 p.

MORAES, M. J. S.. Residência artística: ambientes de formação, criação e difusão. *Tese* (Doutorado) em Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo, São Paulo: USP Biblioteca Depositária; Biblioteca FAU Maranhão, 2009. 134p.

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

OSTROWER, F.. *Criatividade e processos de criação*. 27. ed. Petrópolis: Vozes. 2012.

PACKER, A.. Resiliências artísticas. In: VASCONCELOS, A.; BEZERRA, A. (Org.). *FUNARTE*: Mapeamento de Residências Artísticas no Brasil.

Rio de Janeiro: FUNARTE, 2014, p. 20-35.

PIMENTA, S. G.. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e identidade docente*. São Paulo: Cortez. 1999, p. 15-39.

ROLDÃO, M. C. N.. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

TARDIF, M.. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação,* n. 13, p. 5-13, 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes. 2011.

ZEICHNER, K. M.. *A formação reflexiva de professores*: ideias e práticas. Lisboa: Educa. 1993.

SALAS DE LEITURA: POSSIBILIDADES DE UMA "EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA" PARA ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO?

Lays Antonnyêta Luna Santos

INTRODUÇÃO

A intenção desse estudo é analisar a possibilidade de introduzir, nas instituições escolares, o contato com as diferentes narrativas orais e gêneros literários, pois se sabe que algumas escolas utilizam o currículo tradicional, materiais estereotipados, com textos fragmentados, que desenvolvem atividade de memorização e decodificação nas práticas de linguagens em sala de aula. No entanto, é relevante que o docente reflita sobre suas ações dentro da escola e se questione sobre: quais benefícios as propostas com textos fragmentados e estereotipados contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos? E se, ao invés desses materiais, não seria melhor trazer a literatura e narrativas orais brasileiras para que os estudantes tenham contato com textos ricos e cheios de significados?

Neste sentido, pode-se pensar o porquê as escolas preferem utilizar, em seus currículos, abordagens tradicionais, que têm como intenção preparar mão de obra para o mercado de trabalho, ao invés de práticas reflexivas para os educandos. Sobre as concepções de ensino, Silva (2010, p.23), por exemplo, destaca ideias sobre a teoria tradicional, e acredita que "(...) o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica". Entende que muitas dessas ideias têm relação com o que o Estado almeja para a classe popular, visto que a desigualdade social, existente no Brasil, prova que o poder está concentrado na minoria. Por outro lado, Arroyo (2010) destaca que essa desigualdade social vai avançando para aprendizagem, acesso, permanência na escola e qualidade de ensino.

Sabe-se que a educação problematizadora visa a estimular a reflexão do aluno por meio de práticas, que proporcionem aprendizagens significativas e possibilitem que os estudantes sejam protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a relação professor-aluno deve ser dialógica e horizontal: um aprendendo com o outro (FREIRE, 2014).

Por estes motivos, entendemos que as Salas de Leitura, como Política Pública, nas escolas estaduais de São Paulo, são vistas como possibilidades de aprendizagens significativas, que proporcionam a formação do sujeito crítico-reflexivo. Além de entender que o público, que receberá estes ambientes

literários, são "coletivos feitos desiguais" (ARROYO, 2010). O que significa entender que a população, de certa forma, vive à margem da sociedade e vivencia a desigualdade social. Esse público, geralmente, tem contato com diversos materiais e portadores de textos, apenas nas instituições escolares.

O objetivo do artigo, então, é mostrar a relevância da literatura e narrativas orais na formação do sujeito, desde pequeno, e conhecer a política pública por meio das "Salas de Leituras", como possibilidade de incentivo à leitura, para a informação, lazer e cultura para os alunos das escolas públicas do Estado de São Paulo.

Este estudo, em primeira instância, retrata sobre o contar histórias, sobre a arte que se perpetua e sua relevância antes da escolarização. No segundo momento, constataremos o contexto histórico do currículo e a literatura, e as possibilidades que as instituições escolares oferecem. Na terceira parte, iremos expor sobre o Programa Salas de Leitura, como proposta para o incentivo à leitura. E, por fim, desenvolveremos mais algumas considerações, trazendo os resultados parciais da pesquisa em andamento.

O contar história é uma arte sem idade

O contar história é uma arte que se perpetua de geração em geração, trazendo por meio da tradição oral, características e identidade cultural de um povo. Esse ato de contar histórias para as crianças e adultos acontece, antes mesmo de existir a escolarização. Ocorre em pequenas aldeias e comunidades, tendo "alguém" que trazia, por meio de sua fala, histórias de amor, encantamento, terror e medo, alimentando e fortalecendo laços entre aquelas pessoas. Santos (1990, p. 40) afirma que: "Nas comunidades primitivas, o contador de história era uma pessoa muito respeitada e querida".

Neste sentido, é relevante compreender o contexto histórico e o percurso desses contadores de histórias e como a humanidade foi desenvolvendo a oralidade e o modo de falar. O contar história era compreendido pelas comunidades como uma maneira de sair do tédio, por meio de movimentos que aconteciam em volta da fogueira. Com o passar do tempo, as histórias foram evoluindo, variando entre uns que gostam de ouvir e aqueles que apreciavam contar e relatar histórias. Sobre essas experiências, Andrade (2014) dialoga:

> Em tempos remotos, as pessoas se juntavam em grupos ao redor de fogueiras, por exemplo, para narrar histórias que explicassem e revolvessem suas indagações; histórias que contavam a origem do mundo e do universo – representadas por heróis e mitos que personificam os valores que orientavam aquela cultura, isso tornava a vida em sociedade mais significativa. (ANDRADE, 2014, p. 3)

Com isso é relevante entender que a contação de história é uma tradição oral, e que, por meio da fala, os contadores criavam ou repassavam histórias que ouviam, transmitindo experiências para seus ouvintes, passando, assim, a cultura local de geração para geração. Com o tempo e a chegada de material impresso, muitos estudiosos da literatura e história oral dedicaram seu tempo em recolher contos orais para serem eternizados em livros literários (BRANDÃO, 1995).

Adelino Brandão (1995), no livro "A presença dos Irmãos Grimm na literatura e no folclore brasileiro", traz reflexões e afirmações de que muitos dos contos narrados pela sociedade brasileira, em diferentes regiões, têm influência das histórias orais transcritas e compiladas pelos Irmãos Grimm.

Entretanto, Santos (1990) afirma que os contadores de histórias, no Brasil, antes da escolarização, eram as amas de leites, escravas ou ex-escravas, que, dentre tantas tarefas, uma delas era contar histórias para os filhos de seus senhores.

Contar histórias - arte que desde os primórdios encantava as crianças e adolescentes por meio da oralidade com a escolarização - representa um momento de trocas de experiências, que foi ganhando vozes e se espalhando em outros ambientes. Dessa forma, o professor, ao contar histórias para seus alunos, foi se tornando um possível mediador de leitura dentro das instituições escolares.

Nesta perspectiva, a formação de professores pode proporcionar, aos profissionais de educação, abordagens teórico-metodológicas, que aproximem os estudantes da leitura e da literatura. É preciso observar, como destaca Abdalla (1998), que os cursos de formação de professores possibilitem um contato com uma leitura significativa e prazerosa da realidade. E, dessa forma, a autora indica, também, a necessidade de se fazer:

> [...] uma leitura crítica das relações entre educação e linguagem. *Educação* entendida aqui como prática social e história concreta – prática educacional – forma de discurso pedagógico, que se exprime mediante ações concretas que comportam o sentido. *Linguagem* compreendida como prática interlocutiva – processo de constituição de sujeitos [...]. *Educação* e *linguagem* se interpenetram, como expressões vivas de experiências vivificadas que constituem sujeitos, geram a formação efetiva de professores, ressignificam sua existência. (ABDALLA, 1998, p. 15)

Tendo em vista o pensamento de Abdalla (1998), é possível pensar que a formação inicial é um momento valioso para se refletir sobre as práticas pedagógicas em sala de aula como "expressões vivas de experiências vivificadas",

que "constituem os sujeitos". E, sem dúvida, é preciso evidenciar também possíveis práticas de leitura, trazendo, assim, a literatura para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta direção, os cursos de licenciatura, no interior das instituições formadoras, não seriam tão fragmentados, pois despertariam, nos futuros professores, situações didáticas mais efetivas e significativas, para que os estudantes pudessem pensar em suas futuras aulas. Gatti (2013) também registra sobre a crise das licenciaturas e suas fragilidades formativas, quando se refere às questões curriculares, e registra o que segue:

> O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso e desarticulado. A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional docente, nas licenciaturas em pedagogia fica em torno de 30%, ficando 70% para outros tipos de matéria ou atividade; ainda, poucos destes cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil. (GATTI, 2013, p. 58)

Neste contexto, podemos compreender a necessidade de se repensar a formação inicial dos professores realizada nas licenciaturas, em especial, nos cursos de Pedagogia e Letras. Pois, para os professores específicos em literatura, essa formação inicial é crucial para o desenvolvimento em sala de aula. Nóvoa (2017, p. 1111) afirma que é preciso, como "primeiro passo para a mudança", reconhecer "(...) a existência de um problema" e procurar enfrentá-lo e superá-lo.

Nóvoa (2017) traz reflexões necessárias para mudança na formação docente, compreendendo a existência de um problema. Neste nosso caso seria compreender os possíveis caminhos de se utilizar a literatura para crianças e adolescentes. No tópico, a seguir, retrataremos sobre o contexto histórico da escolarização e currículo dentro das instituições escolares.

Escolarização e currículo

Durante um pouco mais de 500 anos de Brasil, a Educação era apenas para uma parte da sociedade, a "elite". Muitos pais traziam preceptores de outros países para seus filhos serem educados em casa; enquanto o restante da população não tinha direitos a essa aprendizagem e outros eram catequizados pelos jesuítas da Companhia de Jesus.

Com a modernização do capitalismo e a industrialização, no Brasil, houve uma necessidade de mão de obra que fosse alfabetizada. Com isso se pensou em uma educação elementar (ler, escrever e contar), para a classe popular con-

seguir manusear as máquinas dentro das fábricas. Mas qual educação se deve oferecer para uma população que seja submissa aos donos das empresas e ao Estado? Saviani (2005) ressalta a esse respeito que:

> Efetivamente, foi após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930, logo após a Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano de institucional, como uma questão nacional. (SAVIANI, 2005, p. 11)

O currículo empregado nas instituições escolares buscava métodos tradicionais, baseados na organização de empresas. Durante o ano de 1930, alguns estudiosos e pensadores acreditavam que "administração de empresas não passava de subdivisão da administração geral". Para eles, o termo 'administração' aplicava-se "(...) a qualquer tipo de organização, não apenas às empresas" (DRUCKER *apud* SARAVIA, 2006, p. 23).

Para além dessa concepção relacionada à administração, há, por outro lado, a concepção de ensino que visa a propostas de memorização e decodificação; além de atividades descontextualizadas, que padronizam o ensino, e pouco possibilita a reflexão dos alunos. Neste caso, a educação está centrada no professor, sendo ele detentor do saber. Os materiais, utilizados por essa concepção, por muitas décadas, foram diferentes tipos de cartilhas, tendo propostas que possuem conteúdos estereotipados e textos fragmentados.

Aos alunos, são ofertadas atividades de cópia, que os distanciam de suas vivências e conhecimentos prévios no processo de aquisição da escrita, e é utilizado o método tradicional. O que significa que eles não conseguem se enxergar como sujeitos, desconhecendo o objeto de aprendizagem. Dessa forma, os alunos estão na escola para reproduzir, copiar e decodificar palavras, sem compreender o processo, mas tendo em vista o produto final, preparados para trabalhar em fábricas. Em relação à Educação Tradicional, Paulo Freire (2014) a descreve como educação bancária, e, neste sentido, afirma:

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, receberam pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancaria da educação, em que a única margem de ação que se oferece é aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquiva-los. (FREIRE, 2014, p. 80-81)

Os textos fragmentados podem ser substituídos, por exemplo, por rodas de leituras, realizadas diariamente em salas de aula, com materiais de qualida-

de, para que desde pequenos tenham o primeiro contato como ouvintes. As crianças têm o contato com a literatura, em primeira instância, por meio da oralidade, por histórias contadas por pais, avós e a professora dentro da instituição escolar. Abramovich (1997, p. 17) destaca que:

> Ler histórias para as crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento.

Com isso, é preciso pensar propostas com diferentes narrativas, para a sala de aula, que possibilitem o contato com a cultura popular e local, podendo ser referenciadas por textos de sua região; além de conhecer outros gêneros literários e narrativas de diferentes regiões do Brasil. O que pode possibilitar que a criança seja sujeito de sua própria história. Neste contexto, Coelho (1992) expõe:

> Literatura é arte, é um ato criador que por meio da palavra cria um universo autônomo, onde os seres, as coisas, os fatos, o tempo e o espaço, assemelham-se aos que podemos reconhecer o mundo real que nos cerca, mas que ali- transformados em linguagem- assumem uma dimensão diferente: pertencem ao universo de ficção. (COELHO, 1992, p 23)

Com o passar dos anos, chegaram outros tipos de concepções de aprendizagens, em que as crianças passaram a ser vistas dentro dessas instituições escolares como "centro" do processo de *ensino e aprendizagem*. O professor, então, é visto como mediador, e a educação ocorre em linha horizontal: um aprendendo com o outro.

No entanto, existem poucas instituições que usam essas concepções críticas do currículo, preferindo utilizar metodologias e práticas tradicionais. Sabe-se que existe um grande interesse da classe dominante que a dominada não tenha uma "educação problematizadora" (FREIRE, 2014), capaz de libertar e praticar a "práxis" (ação + reflexão + ação). Uma Educação que possibilite que o outro seja reflexivo e lute pelos seus direitos como cidadão da sociedade. Neste sentido, buscam-se situações, em que a interação entre professor e aluno, seja dialógica, pois:

> Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. (FREIRE, 2014, p. 95-96, grifos do autor)

A educação problematizadora, como prática da liberdade, segue uma linha progressista, que diferencia da educação bancária ou tradicional. Os professores, que adotam essa concepção de ensino, permitem aos educandos o exercício da *práxis*, conscientização dos educandos e a relação dialógica, com muitas interações entre professor e alunos. Ou seja, "ambos, professor e alunos, buscam juntos 'em comunhão' construir conhecimento valorizando o que já sabem" (GADOTTI, 2012, p. 459, grifos do autor).

O currículo pode ser visto como um artefato da cultura de uma população, pois está relacionado aos pensamentos, perspectivas e valores de um povo e sociedade. O currículo não é neutro e sem interesse, mas está relacionado diretamente com o "poder", que massifica os interesses particulares para a produção da identidade coletiva e individual de uma sociedade (SILVA, 2010).

Neste ponto, compreendemos que a escolha do currículo é relevante para as instituições escolares desenvolverem propostas para os educandos. Entretanto, queremos evidenciar outro ponto relevante e fundamental para a educação de qualidade, que é a formação inicial e continuada. Sobre isso, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação - LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) dispõe:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.
>
> Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica. (BRASIL, 1996)

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) traz pontos relevantes para a formação dos professores, e é considerado um marco relevante para a trajetória e para o currículo das instituições escolares. Neste aspecto, Barreto (2010, p. 427) complementa:

> O aumento de sua importância na dinâmica social vem, contudo, acompanhada da perda de prestígio do trabalho docente, que decorre da crise da escola em face à expansão e da escolaridade e da diminuição do valor relativo dos certificados que ela fornece, bem como da perda

> do monopólio que detinha a instituição escolar sobre a transmissão do autorizado.

Entre avanços e retrocessos sobre a formação docente, ao mesmo tempo, que surgem aportes legais que asseguram a qualidade do ensino, com a expansão da escolarização, como nos mostra a autora referida, anteriormente, houve a perda de prestígio desses profissionais.

A seguir, retrataremos sobre o Programa Salas de Leituras, na intenção de relatar a importância da leitura na formação do sujeito, e como esse Programa pode ou não possibilitar uma educação problematizadora na vida dos educandos.

Salas de leituras: propostas para o incentivo literário

Tendo a convicção de que deve existir o incentivo à leitura e às narrativas orais desde a criança pequena, compreendemos que a progressão é essencial para a formação do leitor e escritor dentro e fora da instituição de ensino. Com isso, sabemos que as escolas estaduais de São Paulo desenvolvem uma política pública chamada "Salas de leitura", que possui a intenção de garantir que seus alunos tenham contatos com diferentes suportes e portadores literários para incentivar a leitura.

Quando falamos em políticas públicas, é relevante compreender essas ações e a organização para serem cumpridas dentro da sociedade. Saravia (2006) traz um posicionamento em relação a esse conceito, afirmando ser: "[...] um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade" (p. 28).

As Salas de Leituras poderiam causar um desequilíbrio na vida dos alunos, que têm o contato com esse ambiente literário, com efeitos que modificam a realidade dos estudantes. Esse ambiente deveria ser preparado e pensado para formar estudantes críticos e reflexivos.

Essa política pública, atualmente, atende a mais de 3 mil escolas estaduais do Estado de São Paulo; entretanto, esse número só tende a crescer. Todas as escolas já são inauguradas com esse espaço pedagógico, que passou a fazer parte do projeto arquitetônico padrão para a construção de novas unidades (SÃO PAULO, 2017a).

Ball, em uma entrevista realizada por Mainardes e Marcondes (2009, p.305), afirma que: "[...] as políticas devem ser representadas em contextos materiais". E o autor continua: "Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis [...]" (p. 306). Ou seja, durante a elaboração dessas políticas públicas, geralmente, não é vista a subjetividade de cada instituição, e as variações que podem existir no contexto escolar, na capacidade de localização e os recursos existentes.

A intenção das "Salas de Leituras" (SL) é de instalar novos espaços dentro da instituição para serem ambientes literários para incentivo à leitura de alunos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental, Ensino Médio e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É relevante que essas salas de leitura sejam organizadas e equipadas, para que os alunos se sintam interessados e instigados a voltar naquele espaço, pois se sabe que esses ambientes literários estão no lugar das bibliotecas, a fim de garantir acesso aos livros pelos discentes. Muitas crianças que participam desses programas e estudam nessas escolas têm pouco acesso a materiais literários e informativos em seus lares, tendo a escola uma maior responsabilidade de aproximá-los da leitura.

Os materiais, que ficam expostos nas salas de leituras, implementadas pelo Projeto, são acessos a livros, revistas, jornais, folhetos informativos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e quaisquer outras mídias e recursos complementares. As Salas de Leituras, nas escolas estaduais, têm, como objetivo central, o incentivo à leitura como principal fonte de informação e cultura, lazer e entretenimento, comunicação, inclusão, socialização e formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos (SÃO PAULO, 2017).

É relevante proporcionar nesses ambientes diferentes gêneros literários e textuais, para que esses alunos de distintos segmentos possam reconhecer as características que existem entre cada gênero. Entender que este espaço é importante para a formação dos alunos, mas devem existir projetos, que envolvam os discentes e estimulem, cada vez mais, a participação deles nesse ambiente.

Os responsáveis pelas Salas de Leitura são professores especializados para o bom funcionamento, e, de acordo com a Resolução SE nº 76, de 28 de dezembro de 2017 (SÃO PAULO, 2017), em seu Art. 3º:

> Artigo 3º - As unidades escolares, que possuem salas ou ambientes de leitura, contarão com professor responsável por seu funcionamento, a quem caberá:
>
> I – comparecer a Orientações Técnicas, atendendo a convocação ou indicação específica;
>
> II - participar das reuniões de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs) realizadas na escola, para promover sua própria integração e articulação com as atividades dos demais professores em sala de aula;
>
> III - elaborar o projeto de trabalho;
>
> IV - planejar e desenvolver com os alunos atividades vin-

culadas à proposta pedagógica da escola e à programação curricular;

V - orientar os alunos nos procedimentos de estudos, consultas e pesquisas;

VI - selecionar e organizar o material documental existente;

VII - coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular da sala, cuidando:

a) da organização e do controle patrimonial do acervo e das instalações;

b) do desenvolvimento de atividades relativas aos sistemas informatizados;

VIII - elaborar relatórios com o objetivo de promover a análise e a discussão das informações pela Equipe Pedagógica da escola;

IX - organizar, na escola, ambientes de leitura alternativos;

X - incentivar a visitação participativa dos professores da escola à sala ou ao ambiente de leitura, visando à melhoria das atividades pedagógicas;

XI - promover e executar ações inovadoras, que incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos;

XII - ter habilidade com programas e ferramentas de informática.

O professor, além de todos os requisitos solicitados anteriormente pela política pública Salas de Leituras, tem que ser um mediador de conhecimento, ofertando propostas, sendo um intermediário no processo ensino e aprendizagem dos alunos. Outros pontos relevantes seriam entender: quem é seu público; quais os contatos com as leituras que eles tiveram antes de estar naquele ambiente; saber que muitos deles são, como diria Miguel Arroyo (2010), "coletivos feitos desiguais" e diferentes do que o Estado acredita que eles sejam. E, neste sentido, o professor deve acolhê-los e incentivá-los a não desistir.

Destacamos, aqui, o pensamento de Arroyo (2010) quanto ao Estado e aos "coletivos feitos desiguais", ao enfatizar que eles merecem destaque, nessas análises, uma vez que são considerados "como problema". Ou seja:

> [...] Eles são o problema ou porque são preguiçosos, improdutivos, avessos ao trabalho, imprevidentes, ou por não serem escolarizados (analfabetos), sem as competências requeridas pelo mercado de trabalho moderno. Ainda mais, eles são problema, porque são desiguais, diferentes em raça, etnia, classe, gênero, em valores, cultura, consciência crítica. Ver as diferenças, os diferentes como problema está incrustado em nossa cultura política. Ou são problema herdado de um passado de tradicionalismo, do atraso na agricultura, no trabalho informal, ou da lenta incorporação na sociedade moderna, letrada, desenvolvida. Sob qualquer ângulo, esses coletivos são um problema social que exige um Estado de solução, instituições e políticas públicas de soluções. (ARROYO, 2010, p. 1388)

O docente tem a missão de possibilitar ao seu aluno a reflexão das ações, e entender que a relação professor-aluno deve ser dialógica; pois, como afirma Paulo Freire (2014, p.115), "(...) somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também, de gerá-lo".

É preciso, ainda destacar, que o Programa Salas de Leituras, no Art. 2º da Resolução SE nº 76, de 28 de dezembro de 2017 (SÃO PAULO, 2017b), deve promover "[...] incentivo à leitura como principal fonte de informação e cultura, lazer e entretenimento, comunicação, inclusão, socialização, contribuindo na formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos", proporcionando, assim, aprendizagens significativas e contextualizadas.

Mediante ao cenário e às possíveis possibilidades das Salas de Leituras nas escolas estaduais do estado de São Paulo, podemos compreender que os profissionais, responsáveis por estes ambientes, devem ter uma formação adequada para organizar e fazer as mediações necessárias com os alunos nas salas e ambientes de leitura. Questionamos, então: Para as Salas de Leituras, quais profissionais seriam ideias para a mediação com as leituras dos educandos?

O Programa propõe um professor readaptado, ou seja, um profissional docente que, por algum motivo, foi afastado de seu trabalho. Entretanto, se a incapacidade for reversível, o professor pode ser readaptado às suas funções, sendo um mediador de leitura.

Neste sentido, compreendemos que, para as funções de mediadores nas salas e ambientes de leituras das escolas estaduais de São Paulo, os profissionais teriam que ter uma formação específica para realizar propostas que estimulassem nos alunos o hábito e o prazer pela leitura.

A seguir, no que diz respeito às considerações finais, apresentaremos alguns resultados parciais sobre o Programa Salas de Leitura, pretendendo obter um olhar crítico de como essa política foi formulada e as possibilidades de execução dentro das escolas estaduais de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou trazer a relevância de contar/ouvir histórias por meio do contexto histórico, e compreender como essas relações foram se construindo antes e depois da escolarização. Em seguida, foi possível entender que o contato com a literatura pode acontecer desde as crianças pequenas, para que elas sejam futuras leitoras e escritoras.

Neste sentido, ao se pensar em políticas públicas e compreender a sua função na sociedade, foi retratado o Programa Salas de Leituras, que se desenvolve em escolas estaduais do Estado de São Paulo. Um Programa relevante, quando se fala em possibilitar às crianças e adolescentes o contato com obras literárias e diferentes portadores informativos, especialmente, por se tratar de um espaço, que, para muitos, é o único lugar ou ambiente alfabetizador.

Entretanto, ao analisar o Programa Salas de Leituras, percebemos que, na formulação, não houve uma preocupação com o responsável por este ambiente. Pois, professores readaptados e adidos foram convocados para a organização e mediação desses espaços; e, provavelmente, não possuem experiências em proporcionar hábitos de leituras para os estudantes da instituição.

Pensando no cenário apresentado, acreditamos que os mediadores para salas de leitura deveriam ter formação específica: bibliotecário ou especialização em leitura em sala de aula. Entretanto, por outro lado, é preciso refletir sobre a possibilidade de oferta de cursos e formação continuada, para que esses profissionais saibam exercer suas funções, proporcionando aos estudantes a interação com os ambientes e salas de leituras.

Os espaços das Salas de Leitura poderão ser organizados para atrair os alunos que frequentam o ambiente, trazendo momentos diversificados, em que tenham o contato com diferentes gêneros literários e lugares, o que possibilitará: a leitura silenciosa, momentos de recitais de poesias e literatura de cordel, contações de histórias e teatros, que poderão ser organizados e/ou produzidos pelos adolescentes. Também, nestes espaços, alunos poderão organizar os livros por temas, fazer painéis de indicações literárias, rodas de conversa sobre um livro específico, tendo mediação do professor responsável pelo ambiente e salas de leituras.

Sabemos, enfim, que a leitura abre portas para uma nova maneira de se pensar o mundo, possibilitando ao aluno sair de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Neste sentido, cabe aos responsáveis da escola e das

Salas de Leitura valorizar e incentivar o uso adequado dessas salas e dos materiais dispostos, para que mais alunos tenham direito a utilizar, de maneira prazerosa, esse espaço literário.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. A.. Linguagem, educação e formação de professores. *Nuances*, v.4, n.1, p. 15-19, set. 1998.

ABRAMOVICH, F.. *Literatura infantil*: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione. 1997.

ANDRADE, G..*Literatura Infantil.* São Paulo: Pearson. 2014.

ARROYO, M. G.. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**.** *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 31, n. 113, 2010, p. 1381-1416.

BARRETO, E. S. S.. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa,* v. 40, n. 140, p. 427-443, mai./ago. 2010.

BRANDÃO, A.. *A presença dos irmãos Grimm na Literatura Infantil e no Folclore Brasileiro*. São Paulo: Ibrasa. 1995.

BRASIL. *Lei Federal nº 9.394,* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 26 ago. 2019.

COELHO, N. N.. *Literatura e Linguagem*: a obra literária e a expressão linguística. Rio de Janeiro: José Olímpio. 1995.

FREIRE, P.. *Pedagogia do oprimido.* 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.

GADOTTI, M.. Porque continuar lendo pedagogia do oprimido*? R. Pol. Públ,* São Luís, v. 16, n. 2, p.459-461, jul/dez. 2012.

GATTI, B. A.. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. J.. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n.106, p.303-318, jan-abril, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf.

NÓVOA, A.. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa,* v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SANTOS, N.. A presença do contador de histórias na literatura infantil e na literatura popular. *Linha D'Água*, n. 7, p. 40-45, 14 abr. 1990.

SÃO PAULO (Estado). *Salas de leitura proporcionam novas oportunidades de aprendizagens de aprendizagens na rede.* 2017a. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/sala-leitura. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. *Resolução SE 76*, de 28-12-2017. Dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leituras nas escolas de rede pública estadual, 2017b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_17.HTM?Time=06/05/2019%2018:48:49. Acesso em: 17 mar. 2019.

SARAVIA, E.. Introdução à teoria da Política Pública. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Orgs.). *Políticas Públicas.* Coletânea – Volume 1. Brasília: ENAP, 2006, p.21-42. Disponível em: http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2914/1/160425_coletanea_pp_v1.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

SAVIANI, D.. História da Escola Pública no Brasil. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). *A Escola Pública no Brasil:* História e Historiografia. Campinas: Autores Associados. 2005.

SILVA, T. T.. *Documento de identidade***:** uma introdução as Teorias do Currículo. 3. ed. Autêntica, 2010.

ESTADO DA QUESTÃO (EQ): PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS À ANÁLISE CRÍTICA DOS RESULTADOS[1]

Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa bibliográfica é parte integrante de tese que tematiza as representações sociais de docentes acerca das concepções freirenas. Visa à elaboração do "estado da questão" do objeto perquirido. O estudo está integrado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), na linha de pesquisa: "Formação e Profissionalização Docente: políticas e práticas". Insere-se no Grupo de Pesquisa "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas" e no projeto maior de investigação "O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações" (ABDALLA, 2016), que está articulado aos estudos desenvolvidos no âmbito do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade/CIERS-Ed/FCC - Cátedra UNESCO "Profissionalização Docente".

O objetivo central deste texto é o de apresentar o caminho metodológico organizado na elaboração do estado da questão (EQ), que focalizou produções acadêmicas/científicas com articulação entre a abordagem moscoviciana e a concepção de educação freireana, procurando desenvolver um processo de mapeamento. Processo este que procurou mostrar a análise crítica do material coletado para elaboração do EQ. e seus resultados.

Neste sentido é importante considerar as palavras de Eco (1995, p. 10), quando define que: "(...) quanto mais se restringe o campo, melhor e com mais segurança se trabalha". Levando em conta essas considerações, a pesquisa bibliográfica delimitou investigar, inicialmente, produções acadêmicas/científicas do campo de educação, que utilizavam, como lente de análise, a Teoria de Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (1978, 2012), além de estudos articulados com as concepções de educação de Paulo Freire (1967, 1979, 1983, 1996a, 1996b, 2000, 2019).

O EQ é um estudo bibliográfico que, segundo Nóbrega-Therrien e Ther-

[1] Esta é uma versão ampliada do texto intitulado "Estado da Questão: estudo em produções acadêmicas/científicas que articulam a abordagem moscoviciana com a concepção de educação freireana", encaminhado e aceito, em 30 de abril de 2020, para apresentação no formato de pôster no XX ENDIPE RIO-2020 – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, no Eixo X – Didática (s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente.

rien (2004, p. 2), tem a finalidade de "levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance". Assim, a razão deste estudo não é a de aprofundar os conceitos moscovicianos ou freireanos, mas expor como a pesquisa serviu, conforme os autores, para a "definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa" (p. 2). E, nesta esteira, contribuiu para análise crítica quanto à epistemologia da TRS (MOSCOVICI, 1978, 2003, 2012).

Sabendo que a pesquisa bibliográfica é tarefa preliminar, seletiva e crítica à investigação científica, Gil (2009, p.29) propõe a "imersão sistemática no objeto no estudo da literatura existente". Para isso, este estudo organizou-se mediante as seguintes indagações em relação ao objeto: a) quais são as pesquisas que articulam a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (1978, 2012), e as concepções teóricas de Paulo Freire?; b) que posição e relevância o objeto de estudo ocupa no cenário das produções científicas/acadêmicas? c) quais são os ângulos do objeto de estudo que têm sido abordados na literatura existente?

Movido por estas indagações, realizou-se o mapeamento de produções científicas/acadêmicas - artigos, teses e dissertações -, cujos objetos de estudos apresentavam proximidade à temática investigada. O interesse do estudo parte, assim, da necessidade de conhecer, desenhar caminhos, e, por fim, avançar no conhecimento do objeto de estudo. E, ainda, no intuito de produzir uma investigação original e ética, como propõem Gatti (2013) e Mainardes (2017), buscaram-se produções científicas/acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), Portal de Periódicos da CAPES, artigos publicados na Biblioteca Eletrônica Científica Online (*SciELO)* e acervos da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). A última escolha mencionada refere-se ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia Social da PUC/RS, que abarca Grupo de Pesquisa com produções que articulam a TRS de SM e os conceitos freireanos.

O critério de busca ocorreu pela ocorrência simultânea de palavras-chave e sucessivos filtros apresentados na seção dos procedimentos metodológicos. Destaca-se, entretanto, que a seleção dos descritores passou por mudanças durante o processo de mapeamento e análise dos dados, exigindo ações de idas e vindas mediante a leitura e análises dos dados.

O enquadramento teórico da pesquisa bibliográfica está sob o enfoque de Salvador (1986), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), Moroz e Gianfaldoni (2002), Pescuma e Castilho (2003), Lima e Mioto (2007), Gatti (2013),

Gil (2009), Jovchelovitch (2009), Minayo (2006), Severino (2016), Lima e Andrade (2017), Mainardes (2017), entre outros. A elaboração do EQ está sob o enfoque de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), e a análise crítica dos dados bibliográficos com o apoio de Marx (1985, 2008), Lowy (1986), Lima e Mioto (2007) e Minayo (2006).

O texto está dividido em três momentos, que tratam da fundamentação teórica, dos caminhos metodológicos e dos resultados da pesquisa e das considerações finais.

Espera-se que este estudo possa expor o processo e os resultados do EQ do objeto perquirido e demonstrar a relevância da pesquisa bibliográfica para cercar um determinado objeto de estudo.

Da fundamentação teórica: o método em questão

Como expõem Lima e Mioto (2007, p.39), "(...) há diferentes posições metodológicas que explicitam a construção do objeto de estudo como lente orientadora de todo o processo de investigação". Minayo (2006) destaca, também, que há diferentes linhas de pensamento teórico e explica que não há o monopólio para a apreensão e explicação total dos fenômenos sociais. Compreendendo estas posições, nesta seção, pretende-se apresentar o "caminho pensado" e a "prática exercida" na apreensão da realidade. Estes termos entre aspas, respectivamente, são explicitados por Habermas (1987) e Bourdieu, em "Esquisse d'une Théorie" (1972, p.4), autores citados por Minayo (2006), e que apontam que a pesquisa científica requer: definição de método e procedimentos metodológicos.

Apoiado na revisão literária de Minayo (2006), este trabalho também adota o termo "Metodologia" como um conceito abrangente e concomitante em relação à epistemologia, aos procedimentos e às técnicas. Quanto aos pressupostos teóricos, Minayo (2006, p. 45) afirma que: "(...) evito tanto o endeusamento teórico como a reificação empírica, porque no primeiro caso há um menosprezo pela dinâmica dos fatos. E, no segundo, concretiza-se uma redução da verdade à dimensão dos acontecimentos". Minayo (2006) e Lima e Mioto (2007, p. 39) propõem, então, a *pesquisa bibliográfica* apoiada no método dialético, "considerando a contradição e o conflito; o devir; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários".

Nesse sentido, fizemos a opção, de modo macro, por esta visão de mundo e, de modo micro, pela escolha da perspectiva dialética para focalizar a análise dos dados. Sem a preocupação exagerada de engendrar a realidade empírica ao teórico e vice-versa; contudo, sabemos que a opção epistemológica é um elemento fundamental para definir quais são as lentes que guiam o processo de investigação e análise dos dados. Dessa forma, este estudo assume que a

qualidade dos fatos e as relações sociais são consideradas como indissociáveis e interdependentes.

Foi importante, por exemplo, destacar alguns conceitos em Marx (1985), referenciados por Minayo (2006), quando, em seus estudos, ressignifica as expressões "materialismo histórico" (caminho teórico) e "materialismo dialético" (estratégia metodológica). Tais expressões são consideradas pela autora como os princípios que explicam o processo de desenvolvimento social. São vias teóricas profundamente vinculadas e complexas. Para melhor explicitar essas noções, Minayo (2006, p.108) cita Lowy (1986), que afirma: "todos esses termos apontam para elementos do método do método marxista. Mas o historicismo é o centro, o elemento motor, a dimensão dialética e revolucionaria do método". Para Minayo (2006, p.108), a lente escolhida para análise é a dialética de Marx (1985), especialmente, quanto ao "método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico, peculiar dinamismo, provisório e em transformação".

Destaca-se, por outro lado, a posição de Moscovici (1978, 2003, 2012), que viveu os horrores na segunda guerra mundial na Romênia, quando destaca, mais precisamente, o pensamento de Lenin em relação a Marx, que desconfiava do conhecimento espontâneo e do pensamento das massas. Nesta visão marxista, Moscovici (2012) explicita que o conhecimento comum precisava ser erradicado para implantar o conhecimento científico, e que se fazia necessário, dessa forma, mudar os seres humanos pelo conhecimento científico. Confrontando este pensamento, Moscovici (1978, 2003, 2012) queria saber qual seria o impacto que a ciência provocaria na cultura, no seu modo de agir e pensar, nas práticas e nas linguagens cotidianas. Buscou, então, reabilitar o conhecimento comum: o saber não cientificizado. O problema, para este autor, era compreender "(...) como o conhecimento científico é transformado em conhecimento comum ou espontâneo?" (MOSCOVICI, 2012, p.311); pois, na visão marxista, somente a ciência - o *conhecimento reificado* - muda as aparências e as essências das coisas.

Apesar deste empate teórico, pretendemos tecer uma análise quanto à posição epistemológica da TRS, de Serge Moscovici (SM), pela proposição de Jodelet (2007, 2009, 2016, 2018) no cenário da ciência. Como afirmam Lima e Mioto (2007, p. 40), "(...) trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas construídas sobre um objeto em questão".

Dos caminhos metodológicos aos resultados

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que parte do pressuposto de que as comunicações sociais e ações no cenário político nacional provocam

efeitos na abordagem teórico-metodológica da pesquisa. Lembrando, ainda, como proposto por Minayo (2006), que a pesquisa não acontece desvencilhada de pressupostos teóricos e que estes estão também relacionados com a questão de significados e intencionalidade como inerentes à pesquisa qualitativa. O que, também, é defendido por Lima e Mioto (2007), Ghedin e Franco (2011), Severino (2009, 2016), entre outros. Dessa forma, os pressupostos teóricos partem da posição epistemológica crítica, comprometida com a visão crítica da realidade (FREIRE, 1996b).

Com essas considerações anteriores, discutimos, aqui, a respeito da tentativa, por exemplo, de se aprovar o Projeto de Lei n. º 867/16 (BRASIL, 2016), popularmente conhecido como "Escola sem Partido", e a discussão quanto à revogação da Lei 12.612/12 (BRASIL, 2012), que declara o educador Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira. Tais discussões contribuíram às conversações do cotidiano docente no universo consensual quanto às representações sociais da concepção de educação de Paulo Freire frente às políticas e à formação docente. A conversa sobre o tema evoca imagens quanto à ação e à formação docente no âmbito cultural e ético-político. Como afirma Severino (2009, p. 161), compreendemos que a ação docente "(...) sendo política, a atividade profissional se tornará intrinsecamente ética".

Nessas condições, o caminho metodológico passou por crivos operacionais estabelecidos antes e durante o processo. Não se trata, portanto, de um processo estático e linear, nem tampouco são momentos separados, em nichos. Durante o estudo, houve alterações de filtros e critérios para selecionar as produções acadêmicas/científicas. Assim, o estudo teve um percurso de idas e vindas, momentos de ócio reflexivo e trabalho árduo; contudo, uma investigação atenta aos objetivos e aos pressupostos previstos no projeto de pesquisa. Destacamos, entretanto, que a composição do '*corpus*' de pesquisa tornou possível a redefinição do projeto de pesquisa, o pinçamento dos âmbitos teóricos e a escolha de perspectivas do objeto de pesquisa perquirido.

Embora não tenha sido um processo de etapas fixas, por uma questão de exposição e para dar ao leitor uma visão global do processo, será apresentado o desenho do caminho metodológico em três momentos: 1) Da delimitação da pesquisa; 2) Da descrição da técnica e instrumento de pesquisa aos resultados; 3) Do desenho da pesquisa ao EQ.

- **Da delimitação da pesquisa**

A delimitação da pesquisa bibliográfica exige estabelecer limites, perspectivas e âmbitos para focalizar o estudo. Neste trabalho foram eleitos princípios, parâmetros, diretrizes, conceitos, critérios, filtros e espaço temporal, conforme destacados a seguir.

O princípio adotado foi o proposto por Saviani (1996), que afirma que o objeto de pesquisa em educação, para aprofundar o estudo, pode passar por outras áreas, mas o ponto de chegada e de saída é a Educação. Assim, é possível conduzi-lo "rumo à maturidade epistemológica compatível e a inegável de sua importância social" (p. 93). Ao contrário, quando o "corte que circunscreve o objeto de pesquisa, por exemplo, se refere à disciplina da Sociologia, o problema vai diluindo até quase desaparecendo ou se descaracterizando" (SAVIANI, 1996, p.93).

Este princípio favoreceu, *a priori*, a definição dos critérios, a saber: Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas; Área de Conhecimento: Educação; Área de avaliação: Educação; Nome do Programa: Educação; Área de Concentração: Educação e Educação Escolar e Profissão Docente. Como também, foi dada prioridade aos periódicos indexados e alocados em programas pós-graduação em educação. Este tipo de divulgação científica contém um conjunto de pesquisas atualizadas e reúnem assuntos que estariam dispersos e, ainda, existe a vantagem de localizá-los em sítios eletrônicos. Como também, destaca-se que se fez a busca em instituições que têm grupos de pesquisa sobre a TRS (MOSCOVICI, 2012) na área de Educação.

Apoiada no princípio supracitado, adotamos os parâmetros e diretrizes para a definição das linhas básicas da investigação, a saber:

> 1) Situar o quadro das publicações de programas de pós-graduação em educação no Brasil e, também, no contexto das demandas internacionais vinculadas à (dita) pós-modernidade quanto às tensões de poder e relações humanas;
> 2) Preferência por periódicos de programas de pós-graduação em educação e em psicologia social de universidades, com avaliação de 4 a 5, no Quadriênio de 2017, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e que tenham publicados dossiês temáticos e mantêm grupos de pesquisa sobre a TRS (MOSCOVICI, 2012), relacionados à área de educação;
> 3) Periódicos classificados como Qualis "A1" e "A2" pela CAPES, com prioridade ao periódico da Fundação Carlos Chagas (FCC), que abriga o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade/CIERS-Ed/FCC; 4) Publicações do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade/CIERS-Ed/FCC, que abarca o Projeto do Grupo de Pesquisa "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas"; assim como o Projeto "RS e subjetividade docente";
> 5) Periódicos de programas de educação e da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação);
> 6) Anais de encontros científicos ligadas à Jornada Internacional sobre

Representações Sociais (SIRS) e IX Conferência Brasileira sobre Representações Sociais;
7) Anais da área de Psicologia Social, mas em produções que articulem a TRS (MOSCOVICI, 2012) com as concepções de educação de Paulo Freire (1967, 1979, 1983, 1996a, 1996b, 2000, 2019).

Quanto às delimitações de âmbitos teóricos e critérios conceituais para analisar os resumos dos artigos, a pesquisa está circunscrita, como já mencionado, à TRS, de Moscovici (2012, 2015), e as concepções de educação de Paulo Freire (1996a; 1996b). No estudo pretendido, espera-se fazer a triangulação entre os dois âmbitos teóricos mencionados e os estudos sobre a identidade/subjetividade de docente. O desafio, portanto, é delimitar tais âmbitos e áreas de estudo.

Logo de início, anunciamos que este estudo não trata, especificamente, dos âmbitos teóricos, mas do mapeamento de produções. Inclusive, em relação à teoria freireana, não há o objetivo de tratá-la como linha de frente na pesquisa pretendida, será concebida como objeto para analisar informações, atitudes, comportamentos e campo de representação de docentes que atuam na educação pública. Pois, de acordo com Jodelet (2018, p.436), "[...] a questão da construção do sentido e do significado é uma problemática central no estudo das representações sociais".

Quanto aos filtros, foram utilizados descritores, tais como: a) "Representações Sociais" e "Serge Moscovici"; b) "Subjetividade docente" e "Representação Social"; c) "Representação Social" e "Paulo Freire"; d) "Minorias ativas" e "Moscovici"; e) "Concepções freirianas" e "Moscovici".

O espaço temporal focalizou o recorte de 2008 a 2018, e as buscas foram realizadas em periódicos pelo Portal de Periódicos da CAPES. Também, foram realizadas buscas *online* em sítios eletrônicos acadêmicos, como, por exemplo, a Educ@, *on-line*, http://educa.fcc.org.br/.- indexador que objetiva proporcionar um amplo acesso às coleções de periódicos científicos na área da educação, nos endereços eletrônicos das revistas e artigos publicados e na Biblioteca Eletrônica Científica Online (*SciELO)*. Em relação às dissertações e teses, utilizou-se o "Catálogo de Teses e Dissertações", da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e nos acervos da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

- **Da descrição da técnica e instrumento de pesquisa aos resultados**

A técnica utilizada foi a leitura, como propõem Salvador (1986) e Severino (2016). Estes autores enfatizam que sejam realizadas sucessivas leituras para

análise interpretativa e a elaboração de sínteses. Para sistematizar a leitura, foi necessário estabelecer um instrumento de coleta de dados, intitulado como "Grade-Resumo" e o "Subquadro". Estes quadros compõem o fichamento bibliográfico e de informações dos textos lidos. Estes instrumentos contribuíram para uniformizar o direcionamento da coleta das informações, que foi elaborado, a partir do capítulo "Leitura e Documentação", do livro de "Metodologia do Trabalho Científico", de Severino (2016, p.53 a 68). Segundo este autor, há dois objetivos gerais de documentação: a) selecionar os dados e informações bibliográficas para delinear o objeto de estudo e a formulação do problema; b) compor o quadro teórico preliminar da pesquisa. Antes do fichamento de cada texto, foram descritos a missão e o histórico de cada periódico selecionado, seguido pelo levantamento do currículo dos autores dos artigos pinçados e, por fim, o levantamento bibliográfico e das informações dos textos estudados.

O fichamento de leituras foi sistematizado em tabelas com os seguintes itens: a) título do artigo; b) nota sobre os autores; c) objeto de estudo; d) problema em questão; e) objetivos; f) tese ou principais conceitos abordados; g) conclusões/resultados; h) quadro teórico; i) referências bibliográficas dos estudos analisados conforme ABNT; j) subquadro denominado por "Citações literais e não literais".

Foram selecionadas as seguintes revistas: a) "Cadernos de Pesquisa"- A1- da Fundação Carlos Chagas; b) "Revista Brasileira de Educação" (RBE) – "A1"- Fluxo contínuo de publicação da ANPEd; c) "Educação & Sociedade" – "A1" – do CEDES da UNICAMP; d) "Revista Educação e Cultura Contemporânea" – "A2" – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá/RJ;

Observou-se, que, nestas publicações alocadas em Programas de Pós-Graduação em Educação ou em outras entidades científicas, há uma ausência de produções, que articulassem, objetivamente, a TRS (MOSCOVICI, 1978, 2012) e as concepções teóricas freireanas. Dessa forma, utilizou-se a pesquisa em buscas, realizadas em sítios '*online*', com os descritores previstos, e localizou-se uma produção acadêmica, em *Anais* da Psicologia Social, que articula o conceito de mudança na TRS e nas concepções freireana. Apesar do ensejo inicial de manter a pesquisa circunscrita aos periódicos alocados em Programas de Pós-Graduação em Educação.

No cômputo geral, foram localizados: quarenta e seis (46) artigos e um (01) texto publicado em Anais. Este conjunto de publicações científicas passou pelo processo de delimitação e obteve-se a quantia de dez (10) trabalhos, sendo que nove (09) foram retirados de duas revistas: "Cadernos de Pesquisa" e "Revista Educação e Cultura Contemporânea". Nestas Revistas, há três (03) artigos internacionais que foram pinçados, escritos nos idiomas: português (Portugal), francês e espanhol (Argentina). Também foram selecionados dois

(02) 'dossiês' e extraídos dois (02) artigos de cada edição, totalizando quatro (04) artigos de revistas temáticas. Sendo incluído, ainda, um (01) texto publicado em Anais.

Os artigos científicos que compõem este '*corpus*' de pesquisa são: 1) Hernandez *et al.* (2009); 2) Garnier (2015); 3) Gonçalves e Sousa (2015); 4) Novaes (2015); 5) Seidmann (2015); 6) Jodelet (2016); 7) Abdalla (2017); 8) Jesuíno (2017); 9) Marková (2017); 10) Triani, Bizerra e Novikoff (2017). Destaca-se, no entanto, a inclusão de trabalho Hernandez *et al.* (2009), produzido no Programa de Psicologia Social, pois não foram localizados trabalhos no campo de educação com articulação entre a teoria moscoviciana e a freireana.

As buscas por dissertações e teses, por meio do sítio *online*, passaram pelas seguintes etapas: a) o critério de ocorrência de palavras-chave; b) pesquisas empíricas fundamentadas pela TRS (MOSCOVICI, 1978, 2012); c) verificação da proximidade do objeto perquirido mediante a análise dos títulos e resumos; d) a leitura completa dos trabalhos selecionados. Seguem os títulos, autores e ano da publicação dos estudos selecionados:

Dissertações:

1. Representações sociais de professores do ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da (s) diferença (PAGANOTTI, 2017).

2. Representações sociais e práticas docentes no IFSP: a educação de pessoas com deficiência (ARANEGA , 2016).

3. A representação social de hipertexto por professores de linguagem do ensino fundamental II de escolas públicas (ARANTES, 2017).

4. A subjetividade docente e o processo de implementação do ensino médio integrado no IFSP *Campus* Barretos (VILLELA, 2017)

Teses

1. Ser professor: representações sociais de professores (PRYJMA, 2016).

2. Representações sociais de professores da educação infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em ciências (SILVA, 2015).

3. Representações sociais de professores acerca da inclu-

são escolar: elementos para uma discussão das práticas de ensino (CUNHA, 2015),

4. Representações sociais dos professores formadores do IFAM (REIS, 2017)

5. Materializações do pensamento social sobre a pobreza, (ACCORSSI, 2011). [Este trabalho articula a teoria, de Moscovici (1978, 2015) e os conceitos teóricos das concepções de educação de Paulo Freire (1983; 1996b)].

Essas produções contribuíram para o estudo dos caminhos metodológicos e teóricos da pesquisa, em andamento, e para a busca da articulação teórica entre as representações sociais de Moscovici (1978, 2015) e as concepções teóricas de Paulo Freire (1967, 1979, 1983, 1996a, 1996b, 2019).

• Do desenho da pesquisa ao estado da questão (EQ)

O objetivo desta parte do artigo é apresentar o "estado da questão" (EQ), que permitiu a definição do objeto de estudo da investigação pretendida, a delimitação e escolha dos âmbitos teóricos, o conteúdo problemático, os objetivos e a previsão provisória de categorias de análise.

Cabe destacar que todos os trabalhos analisados também contribuíram com o estudo. Entretanto, neste texto, situaremos os de maior relevância para atingir ao objetivo proposto; ou seja, aqueles que "tocam", especificamente, no objeto perquirido. As instituições que divulgaram as pesquisas têm grupos de pesquisa sobre a TRS (MOSCOVICI, 1978, 2012).

Gonçalves e Souza (2015) apresentam quais são os problemas das pesquisas estudadas sobre a subjetividade docente, e indicam um direcionamento para aprofundar a articulação entre a subjetividade e a representação social. Segundo Gonçalves e Souza (2015), no período de 2000 a 2010, havia poucos trabalhos acadêmicos com a articulação entre a subjetividade e a representação social através do mapeamento de "(...) 1.037 trabalhos, sendo 116 teses, 260 dissertações, 390 artigos e 271 comunicações" (p. 266), sugerindo uma bibliográfica para aprofundar a temática. O artigo tornou-se, assim, um estudo fundamental para traçar um fio condutor e tecer as articulações teóricas entre a *subjetividade docente* e a *representação*. Com também o artigo de Novaes (2015), que trata das subjetividades docentes e sinaliza sobre as políticas de subjetividades do estudo de Tedesco (2004).

Em relação à produção acadêmica, destacamos a tese de doutorado, de Accorssi (2011), do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e a comunicação publicada nos Anais da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Estes estudos

contribuíram, significativamente, para definir o âmbito do objeto de pesquisa quanto à elaboração do EQ, para emoldurar e mostrar um caminho a fim de avançar no conhecimento em relação à articulação entre a TRS (MOSCOVICI, 1978, 2015) e a escolha das concepções de educação de Paulo Freire (1967, 1979, 1983, 1996a, 1996b, 2019).

A leitura cuidadosa do *corpus* de pesquisa permitiu organizar os fichamentos de leituras, analisar os procedimentos metodológicos e compor o quadro teórico da investigação. Tornou possível compor um conjunto de publicações para servir como material de estudo permanente durante a pesquisa. Contribuiu com a definição do objetivo central da tese: analisar as representações sociais e as subjetividades docentes acerca das concepções - conscientização, autonomia e transformação – da teoria freiriana (1967, 1979, 1983, 1996a, 1996b, 2019) quanto às ações e políticas docentes.

Observou-se, neste material, que não havia estudos articulando a TRS e a concepção de educação de Paulo Freire em programas de educação. Como também, a investigação desvelou espaço para discutir as políticas de subjetividade, apresentadas por Tedesco (2004) e o problema da desnaturalização do conceito de *subjetividade social*, apresentado por Novaes (2015).

O estudo bibliográfico favoreceu, assim, a localização de referenciais teóricos, a indicação de leituras, a proposta da abordagem processual culturalista, de Denise Jodelet (2007, 2009, 2016, 2018), no âmbito da teoria moscoviciana, assumindo a perspectiva da subjetividade docente no tocante à identidade profissional. Em Novaes (2015), encontramos estudos sobre a *subjetividade docente*; e, em Seidmann (2015), a *representação* como expressão da *identidade*. Nesse sentido, a escolha das temáticas e dos referenciais teóricos foram sistematizados nestes termos, tendo por objetivos operacionais:

> 1º Articular os conceitos de *representação social*, de Serge Moscovici (1978, 2003, 2012), e de *consciência* da "Pedagogia do Oprimido", de Paulo Freire (1996b);
> 2º Ampliar a pesquisa sobre os estudos de representações sociais, tendo como foco as representações docentes sobre "n" aspectos, utilizando: a abordagem processual ou culturalista (MOSCOVICI, 1978, 2003, 2012; JODELET, 2007, 2009, 2016, 2018); assim como o conceito de *dialogicidade* e *representações sociais*, em Marková (2006, 2017).
> 3º Analisar a noção de *representações sociais* como expressão da *identidade* e subjetividade docente sob a perspectiva moscoviciana.

Com a delimitação desses objetivos mais específicos, vislumbra-se também, a primeira tentativa de organizar as categorias de análise; ou seja, os *eixos de estudo*, que são: *representações sociais*, *identidades* e subjetividades, *formação* e *políticas educacionais*. Ao identificar estes eixos de estudo, que se-

rão aprofundados na pesquisa, ainda em desenvolvimento, destacamos Lima e Mioto (2007, p.45), quando afirmam que a revisão bibliográfica é diferenciada, quando vai "além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas", mas "imprime sobre elas a teoria e a compreensão crítica do significado nele existente".

Sabemos, também, como afirma Gil (2009, p. 47), que pode acontecer que "(...) uma revisão posterior da literatura ou discussão com outros pesquisadores contribua para identificar controvérsias entre os autores ou outras abordagens para o estudo de fenômeno". Entretanto, os elementos teórico-metodológicos até aqui analisados possibilitam vislumbrar algumas saídas para compreender a relação entre as representações e as subjetividades docentes, entre a abordagem da TRS (MOSCOVICI, 1978, 2003, 2012) e a construção teórica em Paulo Freire e mostra, também, que é preciso continuar investigando esta temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto tem a intenção de apresentar o caminho metodológico organizado na elaboração do Estado da Questão (EQ), que focalizou produções acadêmicas/científicas com articulação entre a abordagem moscoviciana e a concepção de educação freireana. Mostra que os dados obtidos ainda são preliminares, mas que já delimitam o objeto de estudo que circunscreve em analisar as noções de: *representações sociais* e *subjetividades docentes*, em especial, no que diz respeito aos conceitos de *conscientização*, *autonomia* e *transformação social* a partir da concepção de educação de Paulo Freire (1967, 1979, 1983, 1996a, 1996b, 2019).

Ainda, em relação ao recorte do objeto a pesquisar, este estudo permitiu definir alguns questionamentos: a) como os professores veem a importância da concepção freireana em relação às práticas pedagógicas na escola pública? b) quais são as representações sociais docentes sobre os conceitos freireanos? c) quais são as subjetividades docentes em relação à objetividade científica das concepções freireanas? Dessa forma, este estudo tornou-se, de fato, uma tarefa preliminar, seletiva e crítica para definição dos passos mais assertivos da à investigação científica.

Concluo esta breve análise, elencando os pontos de discussão referentes às *representações sociais*, no âmbito da TRS, de Mosocivici (1978, 2012), postos por Jodelet (2007, 2009, 2016, 2018):

> a) Os fenômenos de representação se revelam como "um lugar de encontro privilegiado entre as ciências sociais, a psicologia, a psicanálise, as ciências cognitivas, as neurociências e a filosofia" (JODELET, 2009, p. 1264);

b) Houve "um retorno à noção de sujeito" (JODELT, 2018, p. 436);
c) O sujeito se apresenta "na interseção de três esferas de pertencimento: a *esfera subjetiva*, a *esfera intersubjetiva*, a *esfera trans-subjetiva*" (JODELET, 2009, 2017);
d) A "ideia de um sujeito ativo e pensante e de uma nova pergunta sobre os laços sociais" (JODELET, 2018, p. 436);
e) As representações desempenham o papel de alavancas metodológicas, como a autora nos ensina (JODELET, 2009, 2017, 2018), que permite que apostemos mais naquilo que permite o *instituinte* do que o que já está *instituído.*

Consideramos que a exposição do processo de pesquisa bibliográfica para elaboração do EQ e a análise dos dados realizada contribuíram, tanto para definir e delimitar o objeto de estudo, quanto adensar um olhar crítico sobre a teoria. Serviu, principalmente, para verificar quais aspectos de um determinado objeto de pesquisa ainda não haviam sido pesquisados. O que possibilitou um caminho objetivo para a respectiva pesquisa, favorecendo o aperfeiçoamento do projeto em andamento.

Esperamos que este texto, com dados resumidos deste mapeamento e levantamento de informações obtidas na investigação bibliográfica, possa contribuir com outros pesquisadores que pretendem percorrer o caminho da elaboração do Estado da Questão (EQ), como propõem Nóbrega-Therrien e Therrien (2004).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.. *Projeto de Pesquisa/CNPq/IPECI*. O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações. Santos: Universidade Católica de Santos, 2016 (mimeo).

_____. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, São Paulo, v. 14, n. 37, p. 130–160, 2017. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3772/ 1982. Acesso em: 10 mai. 2018.

ACCORSSI, A.. Materizalições do pensamento social sobre a probreza. *Tese* (Doutorado em Psicologia Social). Faculdade de Psicologia, Pós-Graduação em Psicologia Social, PUCRS, Porto Alegre: PUC/RS, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning. 1999.

ARANEGA, C. A.. Representações Sociais e práticas docentes no IFSP: a educação de pessoas com deficiência. *Dissertação* (Mestrado em Educação*)*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, 2016.

ARANTES, V.. A representações sociais de hipertexto por professores de Linguagem do Ensino Fundamental II de escolas públicas. *Dissertação (*Mestrado em Educação). Belo Horizonte: PUC/MG, 2017.

BOURDIEU, P.. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Librairie Droz, 1972.

BRASIL. Lei 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 abr.2012.

_____. Assembleia Legislativa dos Deputados Federais. *Projeto de Lei n. º 867/15*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional que dispõe sobre o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722&ord=1. Acesso em: 07 jun. 2011. Texto Original.

CADERNOS DE PESQUISA. v. 45, n. 156, abr./jun.2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/290/showToc>. Acesso em: 18 mai. 2018.

CAPES. *Portal de Periódico CAPES*. Disponível em: < http: //www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 19 dez. 2018.

CUNHA, A. E.. Representações Sociais de Professores acerca da inclusão escolar: elementos para uma discussão das práticas de ensino. *Tese* (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2015.

ECO, U.. *Como se faz uma tese*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva. 1995.

FREIRE, P. . *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

_____. *Educação e Mudança*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

_____. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez. 1996a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1996b.

_____. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2019.

GARNIER, C.. Construction d'une théorie: les représentations sociales. *Revista Educação e Cultura Contemporânea,* v. 12, n. 27, jan/abr 2015. Disponível em:< http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1246/612>. Acesso em: 12 jun. 2018.

GATTI, B. A.. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, B. A. (Org.). *O trabalho docente*: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 153-176.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. S.. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2011. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

GIL, A. C.. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2009.

GONÇALVES, H. M.; SOUSA, C. P. de. Articulações entre representações sociais e subjetividade: um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, n. 27, p. 258 – 288, 2015. Disponível em:< http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1260/47964838>. Acesso em: 10 mai. 2018.

HABERMAS, J.. *Dialética e hermenêutica*: para crítica da hermenêutica de Gadamer. Porto Alegre: L&PM. 1987.

HERNANDEZ, A.; ACCORSSI, A.; GALANTE. FREITAS, C. R. S.; CARPARO, H.; PEDROSO, M.; GUARESCHI, P.; TORRES, S.. As minorias e a pedagogia da libertação: pensando a mudança social. In: *Anais* de trabalhos completos, 2009. XV Encontro Nacional da ABRAPSO: Psicologia Social e Políticas de Existência: fronteiras e conflitos. Disponível em:< http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/542.%20as%20minorias%20e%20a%20pedagogia%20da%20liberta%C7%C3o.pdf. > Acesso em: 10 mai. 2018.

JESUINO, J. C.. Serge Moscovici, psicologia social e interdisciplinaridade. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 37, p. 11 – 25, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4348/1956.>. Acesso em: 10 mai. 2018.

JODELET, D.. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CARMAGO, B. V. (Org). *Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais.* João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, p.45-74.

_____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set/dez 2009.

_____. A representação: noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, ano 2016, v. 46, n. 162, out./dez. 2016. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-01258.pdf.>. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. *Sociedade e Estado*, v. 33, n. 02, p. 423-442, 30 out. 2018. Disponível em:<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/19925>. Acesso em: 13 nov. 2018.

JOVCHELOVITCH, S.. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. S.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 63-85.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, p. 37 – 45, n. esp. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/issue/view/602>. Acesso em: 12 jun. 2018.

LOWY, M.. *Ciencias sociais e ideologia*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1986.

MAINARDES, J.. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução 510/2016. *Educação*, Porto Alegre, v.40, n. 2, 160-173, maio-ago. 2017.

MARKOVÁ, I.. *Dialogicidade e representações sociais:* as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes. 2006.

MARKOVA, I.. A fabricação da Teoria de Representações Sociais. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, mar. 2017. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000100358&lng=es&nrm=iso&tlng=pt . >. Acesso em: 12 jun. 2018.

MARX, K. Posfácio. In: MARX, Karl. *O Capital*. 2a. ed. Trad. Reginaldo Sant'Ana, vol.1. São Paulo: Difel, 1985, p. 74-79.

_____. *O Capital*: crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2008.

MINAYO, M. C. S.. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 9.ed. rev. e aprimorada. São Paulo: HUCITEC. 2006.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A.. *O processo de pesquisa*: iniciação. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação n. 2).

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

_____. *Representações Sociais*: investigação em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes. 2003.

_____. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes. 2012. (Coleção Psicologia Social).

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J.. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Revista Estudo em Avaliação Educacional*, v.15 n.30, jul.- dez. 2004.

NOVAES, A.. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, p. 328 – 343, abril/jun. 2015. Disponível em:< http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3205 >. Acesso em: 10 mai. 2018.

PAGANOTTI, E. G.. Representações sociais de professores do ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da (s) diferença (s). *Dissertação* (Mestrado em Educação). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, 2017.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F.. *Referências Bibliográficas*: um guia para documentar suas pesquisas. São Paulo: Olho D'Água. 2003.

PRYJMA, L. C.. Ser professor: representações sociais de professores. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente: UNESP, 2016.

REIS, A. G.. Representações Sociais dos Professores Formadores do IFAM: discutindo o conceito de professor reflexivo como quebra de paradigma. *Tese* (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: PUC/MG, 2017.

REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA. *Número temático*: Representações Sociais nos Processos Educativos, v. 14, n.37, out/dez.2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/180>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SALVADOR, A. D.. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*: elaboração de trabalhos científicos. 8. ed. Porto Alegre: Sullina. 1986.

SAVIANI, D.. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. São Paulo: Cortez. 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

SEIDMANN, S.. Identidade pessoal e subjetividade social: educação e constituição subjetiva. *Cadernos de Pesquisa Cadernos de Pesquisa*, v. 45, p. 328 – 343, abril/jun. 2015. Disponível em:< http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3205 >. Acesso em: 08 fev. 2018.

SEVERINO, A. J.. Humanismo, Personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá: UFMT. 2009, v. 18, n. 36, p.155-164.

SEVERINO, A. J.. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez. 2016.

SILVA, F. D. A.. Representações Sociais de Professores da Educação Infantil sobre o Desenvolvimento da Prática Pedagógica em Ciências. *Tese* (*Doutorado* em Educação). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/UFU, 2015.

TEDESCO, J. C.. Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 557-572, set. /dez., 2004.

TRIANI, F. da S.; BIZERRA, C. C.; NOVIKOFF, C.. A influência da cultura sobre as representações sociais**.** *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 36, v. 46, n. 162, p. 1258-1271, out. /dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1216/47964943SociaisnosProcessos Educativos>. Acesso em: 08 mai. 2018.

VILLELA, R. N.. A subjetividade docente e o processo de implementação do ensino médio integrado no IFSP *campus* Barretos. *Dissertação* (Mestrado em Psicologia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2017.

ESPAÇOS FORMATIVOS PARA A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: A ABORDAGEM DAS NARRATIVAS[1]

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

INTRODUÇÃO

No cenário de crise dos dias de hoje é mais do que necessário discutir espaços formativos para se repensar concepções e práticas dos professores em formação. Espaços e tempos em que professores possam refletir sobre suas experiências, em especial, em relação à sua aprendizagem profissional. O que significa pensar em suas escolhas profissionais, no percurso formativo e nas práticas vivenciadas, que se traduzem nas possibilidades de *ser* e *estar* na profissão (ABDALLA, 2006).

Nesta direção, este texto tem como objetivo central discutir novas formas de pensar a aprendizagem profissional por meio das narrativas como dispositivo de formação. Parte-se, assim, do pressuposto de que a aprendizagem profissional é decorrente da trajetória de formação, da (re) constituição identitária neste percurso e de questões relacionadas às memórias e às formas de representação e de ação, que caracterizam as experiências vivenciadas. E que é, sobretudo, por meio das narrativas, que essas novas formas de pensar sobre a aprendizagem profissional podem ser desveladas.

O enfoque dado ao texto se deve aos estudos que situam as representações sociais (MOSCOVICI, 2003, 2012; BOURDIEU, 1996, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 2004, 2008) e a (re) constituição identitária (DUBAR, 1997, 2003; CONTRERAS, FONT, GARGANTÉ, 2010; CRUZ; AGUIAR, 2011; PLACCO; SOUZA, 2011; ABDALLA, 2016). Além disso, também são consideradas as concepções e práticas dos professores em formação, os saberes necessários para enfrentar os desafios da prática docente e as questões em torno da aprendizagem e desenvolvimento profissional, tal como acentuam Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Nóvoa (1995a, 1995b), Gimeno Sacristán (1999), Lüdke e Boing (2004), Abdalla (2006, 2015), Tardif (2006) e outros. Nesta perspectiva, o texto fundamenta-se, também, nos estudos e pesquisas sobre as narrativas, conforme Nóvoa e Finger (1988), Goodson (1992), Josso (2004), Souza, Sousa e Catani (2008), Passeggi (2011), Passeggi, Souza e Vicentini (2011) e Delory-Momberger (2012).

De acordo com essas considerações iniciais, o texto se estrutura em três

[1] Este texto, em sua primeira versão, foi apresentado no VIII CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica, que ocorreu, em 2018, na Universidade Cidade de São Paulo/UNICID.

momentos: *primeiro* aborda o referencial teórico; *segundo* trata do percurso da pesquisa, situando os sujeitos e os procedimentos metodológicos adotados; e *terceiro* diz respeito às dimensões de análise - *contextual*, da *prática docente* e *identitária* –, que ressignificam as narrativas como dispositivo de formação e de aprendizagem profissional.

Dos referenciais teóricos: um esquema conceitual para a análise das narrativas

Para este estudo, consideramos, primeiro, o conceito de "narrativas de si", definido por Delory-Momberger (2012), quando explicita sobre a "pesquisa biográfica" e os "atos de biografação", que correspondem a uma pluralidade de manifestações mentais, gestuais, comportamentais e discursivas. Para Delory--Momberger (2012, p. 72-84), a pesquisa biográfica é importante e deve ser considerada, pelo menos, por três motivos centrais: pela relação direta com a experiência temporal; porque é permeada por sequências de ações; e por carregar marcas ambivalentes do indivíduo e do social.

Neste sentido, as "narrativas de si" nos interessam, porque, para além de ser um dispositivo de formação docente, é um meio para desvelar as representações e manifestações sobre o que os professores, em especial, dos anos finais do Ensino Fundamental, pensam a respeito da própria aprendizagem profissional.

Diante disso, consideramos necessário fazer, como revela Moscovici (2003, p. 108), "(...) uma descrição cuidadosa destas representações sociais, de sua estrutura e evolução". O que irá definir, conforme Bourdieu (1998a, p. 27), um "(...) conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas" dos sujeitos da pesquisa, ao revelarem sua aprendizagem profissional.

Mas como definir este campo de representações sociais que dá sentido **às narrativas desses professores sobre a sua aprendizagem profissional?** Para compreendermos este campo de representações, recorremos à definição que Moscovici (2012, p. 27) faz de representação social como "(...) *uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos*" (grifos do autor). E que é, alternativamente, "(...) o signo e o duplo do objeto valorizado socialmente" (p.27). É necessário entender, ainda, junto com Moscovici (2012), que a representação mantém uma oposição entre dois aspectos: a percepção, que implica a presença do objeto; e o conceito, a sua ausência.

Nesta direção e com base em Bourdieu (1998a), privilegiamos uma leitura dos diferentes pontos de vista que constituem o espaço das posições e de tomada de posição dos professores, em questão, ao tecerem narrativas sobre as

suas escolhas profissionais, as trajetórias de percurso e o que pensam sobre a aprendizagem profissional. Pois, como diria Bourdieu (1997b, 2004), é na narração da história de vida que ocorre o *exercício de reflexividade* da experiência vivida, em que compreender significa, primeiramente, compreender o campo com o qual e contra qual nos formamos, e, depois, compreender a si mesmo como agente e paciente de sua história.

Além disso, é preciso, diria Bourdieu (2004), situar-se na ordem da reflexividade e na ruptura com o paradigma estruturalista por meio da passagem da regra à estratégia, da estrutura ao *habitus*, e do sistema ao agente socializado. O que significa apreender as representações sociais dos professores sobre a aprendizagem profissional por meio das relações profissionais tomadas pela estrutura das relações sociais de que são produtos.

Para Josso (2004), esse exercício de reflexividade autobiográfica implicaria aprender a descobrir os *pressupostos cognitivos* das interpretações das diferentes vivências, o que poderia se traduzir em uma *experiência formadora*. Também, buscamos categorizar, de acordo com Josso (2004, p. 61-82), os três níveis desse trabalho biográfico: 1º evidenciando o processo de formação, explicitando-o pela construção da história de vida do sujeito, da organização de sentido para si e do trabalho de intercompreensão; 2º analisando o processo de conhecimento, levantando um itinerário de referenciais que acompanha o sujeito em sua formação; e 3º abordando os processos de aprendizagem, identificando as posturas de aprendente por meio, por exemplo, dos "três grandes componentes de toda e qualquer aprendizagem: afetivo-motivacional, psicossomática e cognitiva" (p. 17). Este texto procura trazer elementos representacionais que mostrem a tomada de consciência dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (EF II) sobre suas próprias atitudes de "aprendente" diante dos espaços formativos – Universidade e Escola – e daqueles espaços referentes às práticas docentes e às possibilidades de (re)constituição identitária, enfatizando, assim, o 3º nível (JOSSO, 2004).

Entendemos, ainda, que esse processo de (re) constituição identitária, enquanto processo transacional (DUBAR, 1997), é definido pela interação entre transações relacionais (reconhecimento ou não reconhecimento pelos outros/identidade para o outro) e transações biográficas (consigo próprio, possibilitando ou não a articulação entre as pretensões e as oportunidades/identidade para si). Trata-se, assim, de um breve esquema conceitual.

Do percurso metodológico: situando os sujeitos e os procedimentos adotados

A pesquisa, de abordagem biográfica, desenvolve-se em uma escola pública de Ensino Fundamental II (EF II) da Baixada Santista/SP e tem como su-

jeitos, os professores de Português, Matemática, Ciências Biológicas, História, Geografia, Inglês, Artes e Educação Física, e, como objeto, suas narrativas a respeito da aprendizagem profissional.

Em relação aos oito professores, sujeitos da pesquisa, podemos afirmar, de modo geral, que: 04 são homens e 04 são mulheres; concluíram seus respectivos cursos de formação entre 1982 a 2009; possuem de 7 a 31 anos de experiência no magistério, e estão na escola pesquisada de 2 a 13 anos conforme dados registrados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Perfil dos Professores do EF II

Disciplinas	Idade e gênero	Conclusão de curso	Experiência no Magistério	Atuação na escola pesquisada
Português	60 anos/mulher	1982	31 anos	08 anos
Matemática	51 anos/homem	1990	27 anos	13 anos
Ciências Biológicas	40 anos/homem	2000	17 anos	05 anos
História	38 anos/mulher	2002	12 nos	04 anos
Geografia	47 anos/homem	1993	19 anos	11 anos
Inglês	32 anos/mulher	2009	07 anos	03 anos
Artes	42 anos/mulher	2006	18 anos	02 anos
Educação Física	55 anos/homem	1994	22 anos	12 anos

Fonte: A Autora. Dados coletados junto aos professores de EFII de uma escola pública.

Neste caminho metodológico, os dados foram obtidos em duas etapas: 1ª realizaram-se entrevistas, na modalidade da pesquisa bibliográfica, com cinco desses professores – Português, Matemática, Ciências Biológicas, Geografia e Artes -, em torno de três eixos: escolhas profissionais; percurso de formação e de atuação docente; e aprendizagem profissional; 2ª houve dois encontros seguindo o modelo do Grupo de Discussão (GD), indicado por Weller (2006), e com base na identificação, no levantamento de opiniões e no confronto e/ou concordância de ideias que se estabeleceram a partir dos eixos de análise já discutidos nas entrevistas. O que possibilitou conhecer, mais a fundo, o que pensam os oito professores a partir do debate videogravado, cujo roteiro segue adiante.

Quadro 2 - Roteiro de questões para o Grupo de Discussão (GD)

	Perguntas	Orientações
Questões para aquecimento	1) Por que escolheram ser professores? 2) O que vocês acham de seus respectivos cursos de formação? Contem um pouco sobre o que mais apreciam no Curso e o que menos gostam. E o que, na opinião de vocês, poderia melhorar?	Investigar as **motivações** em relação às escolhas profissionais. Investigar as **intenções** quanto ao cursos de formação.
Questões centrais	3) Quais os espaços (disciplinas/aulas da Universidade) que consideram mais formativos para a sua área de atuação (EF II)? 4) Qual a importância do curso de formação que fizeram? O que aprenderam no contexto de formação inicial que puderam (ou podem) utilizar em suas aulas? Justifiquem. 5) Quais as práticas e/ou influências dos professores no contexto de formação que mais foram marcantes para a sua formação e aprendizagem profissional? Contem, pelo menos, uma experiência, explicitando as razões da escolha. 6) Quais as maiores dificuldades encontradas nas aulas do EF II? Contem suas experiências a respeito, tendo em vista, também, a formação que tiveram. 7) Hoje, como ocorre a formação continuada? Sua escola tem projeto de formação? Vocês frequentam cursos de formação? Contem um pouco sobre o que tem aqui na Escola e sobre como ocorre a sua formação continuada.	Observar se as respostas focalizam, entre outras, situações que envolvem: ▪ Propostas das disciplinas e relação com as aulas ministradas no EF II; ▪ Práticas e influências de professores dos diferentes cursos de formação no EF II; tipos de formação e tipos de saberes que tiveram na formação e que usam em sala de aula. ▪ Dificuldades no âmbito das concepções, da organização do trabalho docente e do andamento de aulas; ▪ Investigação das condições objetivas em relação à aprendizagem profissional.
Questões de encerramento	8) Qual a sua percepção das narrativas como dispositivos de formação? 9) O que considera mais importante ao narrar sobre sua aprendizagem profissional? 10) Traduzir em uma palavra o que tem sido a aprendizagem profissional para você.	Enfatizar se as narrativas desenvolvidas, tanto em relação às entrevistas quanto ao grupo de discussão puderam contribuir para pensar como foi o processo de aprendizagem profissional.

Fonte: A Autora. Dados a respeito das escolhas profissionais, da trajetória de formação e profissional para aprofundamento no GD.

A partir das entrevistas e do GD, foi possível *ancorar*, como diria Moscovici (2012), os dados em três dimensões de análise: *contextual*, da *prática docente* e *identitária*.

Da análise dos dados: elementos representacionais situados nas narrativas de formação

A partir dos referenciais teóricos indicados, reiteramos que este texto,

ao tratar das narrativas dos professores de EF II sobre a aprendizagem profissional, coloca em evidência a tomada de consciência dos sujeitos de pesquisa a respeito de seus próprios processos de aprendizagem profissional, que, segundo Josso (2004), seria tratar do nível 3, conforme já mencionado. E, nesta direção, os elementos representacionais retirados das narrativas se *ancoram* (MOSCOVICI, 2012), pelo menos, em três dimensões de análise conforme seguem.

Da dimensão contextual

Nesta dimensão, ao serem perguntados sobre quais seriam os espaços que consideram mais importantes para a aprendizagem profissional, os professores reconhecem, como espaços privilegiados: a universidade (contexto de formação) e a escola (contexto de atuação).

Em relação à Universidade, como contexto de formação, os professores situaram que os espaços mais formativos para a sua área de formação foram as disciplinas e/ou as aulas que colocavam o foco nos aspectos mais teóricos, mas não descartavam o lado positivo da relação teoria e prática, quando o professor apresentava estratégias didáticas que despertavam aspectos afetivos, mas sem descartar os aspectos mais cognitivos. Somente a Profa. de Português mencionou que aprendeu mais com a prática de ensino. Seguem dois exemplos:

> Para mim, as aulas teóricas que tive na Universidade foram as melhores. Aprendi muito com os professores, que estavam ali para ensinar a todos nós. É lógico, que essas aulas eram permeadas por estratégias didáticas que nos mobilizavam para a aprendizagem, mas, principalmente, nos faziam refletir sobre os conteúdos trabalhados. (Prof. Matemática, Entrevista)

> Os espaços formativos mais significativos foram aqueles, em que os professores, realmente, conseguiram conciliar a teoria com a prática, tal como foi a Prática de Ensino de Português e as vivências, acompanhadas pela professora do curso, nas escolas públicas. O Estágio Supervisionado foi realmente realizado, e a professora trabalhou os aspectos da gramática, interligados com aspectos de literatura, o que foi muito motivador. Também foi significativo as saídas junto com as crianças para os teatros, cinemas e exposições de Arte. Depois, juntamente com os professores da escola-campo, pudemos montar peças de teatro e "costurar" essas áreas de conhecimento, sem desprezar a importância da fala, da leitura e da escrita neste processo todo. Estes momentos foram de muita aprendizagem pro-

> fissional, e procuro fazer isso aqui na Escola, quando proponho um trabalho conjunto com os demais professores. Não é mesmo, colegas? (Profa. Português, GD)

Podemos refletir, ao analisar os dois relatos, sobre o que afirma Delory-Momberger (2012) a respeito das "narrativas de si" e de sua importância, tendo em vista a relação direta que estes dois professores tecem a respeito da experiência temporal que tiveram em seus respectivos cursos de formação e o que acontece como professores do EF II. Além disso, a sequência de ações que nos contam é carregada de sentido e significado para eles e para nós, no âmbito individual e social.

Nesta perspectiva, como afirma Josso (2004, p. 84), há sempre um movimento dialético, quando se analisam as narrativas, pois as mesmas se estruturam entre dois polos: o "polo da auto-interpretação", porque somos "(...) seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidades, de autonomização"; e o "polo da co-interpretação", porque partilhamos "(...) um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade (...)" (p. 84).

Entretanto, seria preciso considerar também o que destaca Moscovici (2012, p. 58) em relação às representações, pois são "(...) ligações que se estabelecem em torno do objeto" e "(...) traduzem obrigatoriamente escolhas, experiências e valores". Quanto ao Prof. de Matemática, por exemplo, foi mais importante para ele indicar a relação que teve com uma formação mais teórica, mas sem descartar as estratégias didáticas dos professores. Por outro lado, a Profa. de Português escolhe e dá valor à experiência narrada, afirmando que foi mais importante a formação prática. Entretanto, os dois professores destacam a importância das mesmas questões "afetivo-motivacionais, psicossomáticas e cognitivas", enfatizadas por Josso (2004, p. 77), quando explicitam os "três grandes componentes de toda e qualquer aprendizagem". Neste sentido, a Profa. de Português enfatiza, por exemplo, que: "(...) pudemos montar peças de teatro e 'costurar' essas áreas de conhecimento, sem desprezar a importância da fala, da leitura e da escrita neste processo todo".

Se tomarmos Bourdieu (1997b, 2004), poderíamos afirmar que há, nas duas narrativas, um *exercício de reflexividade* sobre a própria experiência de vida. O que podemos apreender, junto com Bourdieu (1996, p. 112), é que "o mundo social é também representação e vontade; existir socialmente é também ser percebido, aliás, percebido como distint em questão, revelaram seus valores e suas diferenças, ou seja, suas visões de mundo. O que, para Josso (2004), implicaria descobrir os *pressupostos cognitivos* das interpretações das diferentes vivências, que são suas *experiências formadoras* como já mencionado.

Quanto ao contexto da Escola, quando se pergunta sobre quais foram as dificuldades na sala de aula do EF II, por conta ou apesar do contexto de

formação, eis a narrativa a seguir:

> São muitas as dificuldades a serem superadas no dia a dia da Escola, assim como de outras tantas, em especial, das públicas. Primeiro, os alunos não têm interesse. Não sei o que acontece, mas por mais que trago novidades, estratégias diferentes, eles não se animam. Segundo, tento seguir o livro didático, para ver se ele ajuda, mas eles se sentem perdidos, o que me desmotiva, também. Terceiro, há, algumas vezes, um tumulto geral da meninada, em especial, da 5ª série. E quarto, não querem saber de estudar, e, muito menos, de cumprir suas tarefas. O que me leva a crer que tudo o que aprendi no curso de Ciências Biológicas, pouco me ajudou ou está me ajudando. Tenho que correr atrás de uma formação continuada que me dê um alicerce melhor. Mas pergunto para você, existe uma formação que possa acabar com esta minha angústia? (Prof. Ciências Biológicas, Entrevista)

Trata-se de um professor que tem 17 anos de magistério e com 5 anos trabalhando na mesma Escola, e, apesar de sua experiência, ele faz um desabafo tanto em relação ao contexto de atuação docente, quanto ao de formação. Poderíamos visualizar, ao reler esta narrativa, os quatro aspectos indicados por Josso (2004, p. 82), que aqui sintetizo, tecendo algumas relações: 1º é possível observar que o professor tem consciência de suas estratégias didáticas, e que elas já não são suficientes para desenvolver o seu ofício de professor; 2º toma a postura de "aprendente", uma vez que pretende "correr atrás de uma formação continuada", que possa lhe dar "um alicerce melhor"; 3º tem consciência, também, do alunado, e que seus recursos afetivos, motivacionais e cognitivos já não estão sendo suficientes para o processo de ensino e aprendizagem que poderia desenvolver; e 4º toma consciência, mais uma vez, que pouco lhe adianta a formação que teve, o livro didático, que gostaria de usar, e a formação continuada que pretende cursar, se a sua angústia é muita e quase não vê saída. Embora, não deixe de querer aprender mais como profissional; por isso, a procura de uma formação continuada.

Diante dessas reflexões, é importante considerar, junto com Moscovici (2012, p. 46), que "os pontos de vista dos indivíduos e dos grupos são, em seguida, encarados tanto pelo caráter de comunicação como pelo caráter de expressão".

Da dimensão da prática docente: um espaço pedagógico, profissional e sociocultural

Ao tentar compreender as narrativas dos sujeitos de pesquisa sobre

os espaços formativos e/ou de aprendizagem profissional, lembramo-nos, também, de Gimeno Sacristán (1999, p. 65), ao citar Popkewitz (1986), quando afirma que o "conhecimento da prática pedagógica, e a possibilidade de a alterar, implica a compreensão das interacções entre três níveis ou contextos diferentes". Níveis, que são definidos como: o contexto propriamente pedagógico, o contexto profissional e o contexto sociocultural.

Para nós, tais contextos ampliam o sentido da prática docente e, também, como diria Gimeno Sacristán (1999, p. 75): "(...) o sentido e conteúdo da profissionalidade docente, isto é, o âmbito dos temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve pensar e intervir". Neste nosso caso, o que os professores narram sobre a prática docente pode ser considerado como espaço privilegiado de aprendizagem profissional. Espaço este que se traduz em esquemas de ação; ou seja, expectativas, interesses, dificuldades, negociações e/ou novas formas de pensar o fazer docente, como podemos observar a seguir:

> Considero que o espaço mais privilegiado de aprendizagem profissional tem a ver com a própria prática docente que desenvolvemos em sala de aula; uma vez que se trata de um espaço pedagógico, profissional e sociocultural. O que vocês acham disso? (Prof. Geografia, GD)

> Não entendi o que você está querendo dizer com isso? Que a prática docente que desenvolvemos em sala de aula tem a ver com o espaço pedagógico, é compreensível, mas como explicar o que você está chamando de espaço profissional e sociocultural? (Profa. Inglês, GD)

> Acho que ele tem razão, pois considero que me faço melhor professor, quando estou com meus alunos, desenvolvendo espaços de conhecimento, que, naturalmente, só podem ser traduzidos como um espaço sociocultural. Então, penso que ele quer dizer que é na prática docente que nos tornamos melhores profissionais ou que aprendemos a sermos professores, ao mesmo tempo, que introduzimos formas de pensar a realidade e educar nossos alunos. (Profa. História, GD)

> Mas também, não podemos deixar de considerar que é na prática docente que desenvolvemos esquemas de ação, que são construídos por nossos desejos, expectativas e interesses de que nossos alunos aprendam a conhecer a própria realidade e a se constituírem como pessoas pensantes. (Prof. Educação Física, GD)

> Enquanto vocês estão falando, estou pensando na minha disciplina e, portanto, na minha prática docente, cujo espaço é da Arte em suas múltiplas linguagens. E, é lógico, que vejo estes espaços na minha prática, que é pedagógica, profissional e sociocultural. (Profa. Artes, GD)

Os depoimentos dos professores sobre a prática docente, como espaço pedagógico, profissional e sociocultural, reforçam o que Josso (2004, p. 188) pensa a respeito das narrativas, que permitem "(...) revelar que o nosso processo de conhecimento depende não apenas dos nossos registros de expressão privilegiados e das nossas teorias de referência, mas que são profundamente orientados e matizados por *referenciais culturais heterogêneos, que vêm tornar mais complexa a confrontação intersubjetiva* (...)" (grifos da autora).

Com isso, na medida em que os professores se colocam, suas representações, nos níveis pessoal, didático, profissional, vão se configurando nessa "confrontação intersubjetiva". Impregnam, como diria Bourdieu (2008, p. 37), um "espaço social e simbólico", mas "(...) sem ignorar as contradições e os conflitos que podem estar no princípio de sua transformação" (tradução livre) (p. 37). Ou seja, possibilidades de se obter novas formas de pensar o fazer docente e de aprendizagem profissional.

Da dimensão identitária: espaço de aprendizagem profissional

As narrativas vêm mostrando o que Dubar (2003, p. 47) afirma, quando diz que "(...) é menos importante o trabalho efetuado que o sentido do trabalho vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional". E isso fica claro, quando se colocam professores para discutirem suas práticas e seus espaços de formação e de aprendizagem profissional, em especial, nos encontros do GD conforme já mencionado.

Como já ressaltamos, segundo Dubar (1997), existem dois processos identitários heterogêneos: o *processo biográfico* (identidade para si) e o *processo relacional*, sistemático, comunicacional (identidade para outro). Podemos observar, conforme Dubar (1997), que os professores se percebem como membros de um grupo (identidade para si), definindo posições e diferenças com os outros, fazendo-se reconhecer (identidade para outro). E isso fica mais compreensível, quando indicam, por exemplo, que pertencem a uma identidade coletiva, ou seja, profissional, pois estão na mesma Escola e lutam pelas condições e por uma aprendizagem profissional cada vez melhor para cada um deles. Mas, então, sobre o que eles narram, quando falam a respeito da (re) construção de suas próprias identidades profissionais e quando estão pensando em novas formas de pensar a aprendizagem profissional?

Se tomarmos alguns dos indicadores, leva acento a questão dos "modelos" e/ou das "referências", que se ligam às necessidades/perspectivas dos professores do EF II em reforçar uma pertença social. Dubar (1997, p. 48) explica que "esta fidelidade às raízes constitui, finalmente, uma condição essencial da manutenção e da transmissão entre as gerações dos núcleos culturais específicos a cada sociedade". Este "tipo de formação", como enfatiza Dubar (2003, p. 50-51), passa, também, por traçar e perseguir *objetivos*, que possam "garantir" as "intenções" e as "ações" que se pretende, quando se quer novas formas de pensar a aprendizagem profissional:

> Eu vejo que a transformação do mundo está em nossas mãos e se você não fizer nada, você não vai contribuir para melhorar isso. Penso que é este o nosso objetivo fundamental! (Profa. Artes, Entrevista)

> Tenho por objetivo acompanhar todo esse movimento que é essencial: manter o aluno conectado com a proposta que tento desenvolver; ou seja, com os objetivos que tenho, de modo que ele consiga fazer *links* sem que esse desgaste se dê a cada encontro. Ou seja, as questões que a gente cansa de ouvir: ah, professora, o que é isso? Para que é isso? Onde usa isso? Quando eu vou usar isso? E eles perguntam mesmo. Então, acho que o objetivo maior de pensar em novas formas de ensinar e de aprender profissionalmente passa por aí, não é mesmo? (Profa. Português, Entrevista)

Também, fica evidente a questão em relação às mudanças dos *métodos pedagógicos*, e a ênfase que colocam na *organização da prática*, do modo que "dão" suas aulas ou que gostariam de "dar". Alguns trechos de fala revelam, também, um certo "desequilíbrio", "desconforto" e/ou "conformismo" com as situações vivenciadas:

> Antes tudo era mais fácil, "desculpa" falar, porque existia uma maior facilidade... Agora não. Você que tem que pensar o que vai fazer, como vai fazer, de que jeito. Eu acho que a tarefa de ensinar, embora com todas as ferramentas atuais para você ter uma interação, anda muito difícil... Mas quando você consegue é maravilhoso... (Prof. Matemática, GD)

> Nas minhas aulas, eu dou mais peso quando o aluno participa, quando faz uma pergunta. Eu planejo, sei que tenho um currículo a cumprir, mas eu mudo um pouco o rumo para tentar discutir em cima da pergunta feita.

(Profa. Português, GD)

> A gente vai ter que mudar, até mesmo os conteúdos. Vai ter que selecionar cada vez mais, pegar a essência do próprio conteúdo e pensar em estratégias que motivem estes nossos alunos do EF II. (Prof. Geografia, Entrevista)

Essas narrativas, ao tratarem de definir o "tipo de formação", que desenvolvem ou desejam desenvolver no cotidiano da sala de aula, também desvelam necessidades e perspectivas que os professores de EF II têm em relação à aprendizagem profissional. Os professores vivem, então, uma contradição permanente: estão realizados profissionalmente, mas sentem várias frustrações na rotina de ser professor.

Este "tipo de formação" que tiveram, que constituem a sua identidade profissional e que pretendem imprimir ou imprimem em seus alunos, é, também, permeado, segundo eles, por um trabalho incessante com o conhecimento específico de suas respectivas disciplinas, e, principalmente, pelo quanto aprenderam a lidar com o conhecimento que travam nas relações com seus alunos e no modo em que conseguem educá-los. Poderíamos estar considerando que, no interior deste "tipo de formação", está em jogo diferentes "tipos de saberes".

Como vimos em Tardif, Lessard e Lahaye (1991), este tipo de saber que o professor mobiliza, sobretudo, em sua prática, pode ser chamado de *saberes de formação profissional*, pois se referem aos elementos da prática docente e que, transformados em objeto científico, produzem uma prática cultivada e não espontânea. Para nós, os *saberes pedagógicos,* conforme as narrativas dos professores, traduzem-se, também, nos *saberes da formação profissional,* assim como os *saberes científicos* e os *experienciais* (ABDALLA, 2006, 2015). Entretanto, o que apreendemos das falas coletadas é que, para o professor do EF II, os saberes da experiência são muito mais valorizados, na medida em que são eles que alicerçam os demais e dão sentido à prática docente. Vejamos alguns relatos a respeito:

> Talvez a prática seja até mais forte do que o planejamento. Uma intervenção de um aluno na sala de aula muda tudo. Considero que são as experiências vivas de ensino que ficam para o resto da vida, dando sentido a ela. O que vocês acham a respeito? (Profa. Português, GD)

> Você tem razão, mas uma coisa é essencial: a pessoa dominar a área de conhecimento em que ela trabalha. E não é só o conhecimento da disciplina, da questão pedagógica, mas do que é ser professor em sua integralidade. O professor precisaria estar estudando isso. (Prof. Educação

> Física, GD)
>
> Eu entendo que, por um caminho ou outro, acho importantíssimo ter sensibilidade diante daquilo que está à sua frente, que são situações educacionais, situações de avaliação, a relação aluno-aluno, aluno-professor. (Prof. Matemática, GD)
>
> Você falou sobre uma coisa importante, porque, antes, a minha preocupação era de conteúdo, porque achava que tinha que ter aquele conteúdo. Trabalhava, usava todos os recursos possíveis. Era um ensino que tinha conteúdo, numa situação, predominantemente, expositiva, de preleção. Agora, volto meu trabalho colocando situações de aprendizagem dentro dos problemas do cotidiano, para pensar algumas situações de desafios. Então, eu me coloquei numa posição desafiante, porque, aí que vou ter meios a partir dessa situação, para ele compreender o que vem antes e o que vem depois, e o porquê desta aprendizagem. E, assim, articular, melhor a prática à teoria, e a teoria à prática. (Profa. História, GD)

Apesar de os professores considerarem importantes os saberes respectivos às disciplinas que desenvolvem, eles estão muito mais preocupados com os saberes relacionados à prática, às experiências de vida, por acreditarem, como vimos nas narrativas, que são estes os saberes que dão um sentido maior às suas atividades junto aos alunos.

Também, foi possível destacar que os professores consideram, de qualquer forma, que é fundamental assumirem uma "profunda base de conhecimentos gerais e específicos" para desempenharem a sua profissão, reforçando, assim, um dos pontos assinalados por Lüdke e Boing (2004). É o que observamos, por exemplo, nas falas descritas abaixo:

> Para ser professor, é necessário não só ter conhecimentos específicos da área de formação, mas, sobretudo, conhecimentos mais gerais que possam educar o outro. Estes conhecimentos passam pelos fundamentos da educação, pelas metodologias de ensino, pelo conhecimento das relações humanas, assim como é importante conhecer profundamente o contexto da Escola. (Prof. Geografia, Entrevista)
>
> A dificuldade e a fragilidade de ser professor é que há necessidade de uma profunda base de conhecimentos, e, muitas vezes, todo conhecimento que temos nunca é

> suficiente. Precisamos estudar, estudar, estudar... (Prof. Ciências Biológicas, GD)

As falas vão apresentando, também, indicadores da *imagem profissional* que estes professores assumem para eles próprios frente aos espaços de aprendizagem profissional. Estamos aqui considerando esta "imagem" como *habitus profissional*, diria Bourdieu (1997a), pois ao se constituir de informações e expressar atitudes, esta imagem internaliza *modos* e/ou *maneiras* do professor ser este profissional (ABDALLA, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de descrever, ou melhor, "pôr em causa" a aprendizagem profissional, por meio das narrativas, possibilitou uma troca de experiências sobre o registro dos contextos significativos, exigindo de todos uma postura de investigadores da prática, ou melhor, de "teóricos da ação", diria Bourdieu (1997a). Então, com origem neste arcabouço teórico, pensamos relacionalmente, junto com Bourdieu (1998b), que não "é possível dispensar, neste caso menos que em qualquer outro, uma análise da relação entre a lógica da ciência e a lógica da prática" (p.111). Neste sentido, refletimos dimensionalmente, com Moscovici (2012, p. 46), pois "(...) os pontos de vista dos indivíduos e grupos são encarados, tanto pelo caráter de comunicação quanto pelo caráter de expressão" (p. 49). E, dessa forma, as informações, suas imagens e, em especial, as atitudes dos sujeitos pesquisados foram levadas em conta.

Nossa intenção foi, então, a de salientar, diante do desafio de se pensar a aprendizagem profissional, que as narrativas, como dispositivos de formação, contribuem para escutar, de forma mais sensível, "(...) como cada um de nós caminha na sua existência, na sua relação com a procura de saber-viver" (JOSSO, 2004, p. 108).

Procuramos, dessa forma, salientar elementos representacionais das narrativas, que colocam em evidência o que pensam os professores do EF II sobre a sua própria aprendizagem profissional. Foi possível, assim, por meio das experiências contadas, identificar que a aprendizagem profissional se dá em diferentes espaços formativos, que se localizam desde o contexto de formação ao contexto de atuação docente, mas sem deixar de lado as memórias e as representações que ampliam esses espaços. E, nesta perspectiva, mais uma vez, concordamos com Josso (2004, p. 39), quando afirma que a abordagem biográfica "(...) permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural".

Considerando os referenciais teóricos, a análise ancorou-se, então, em três dimensões: a *contextual*, que se refere ao contexto de formação (Universidade)

e ao contexto de atuação docente (Escola); a da *prática docente*, que se traduz nos espaços pedagógico, profissional e sociocultural, distinguindo esquemas de ação (expectativas, interesses, dificuldades, negociações e/ou novas formas de pensar o fazer docente); e, por último, a *identitária*, quando o professor se percebe como membro de um grupo (identidade para si), define posições e diferenças com os outros (identidade para o outro), e indica que pertence a uma identidade coletiva, ou seja, profissional. Nesta última dimensão, destacamos o tipo de formação e o tipo de saberes, cujas imagens/representações vão construindo o *habitus* profissional.

Com efeito, consideramos que as narrativas se tornam um primoroso dispositivo de formação, pois cultivam um espaço de memórias e de experiências, que revelam não só a complexidade da aprendizagem profissional, mas também as potencialidades de partilha e novas ressignificações para a profissão docente.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez. 2006.

_____. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas *Revista Educação da PUC-Camp*., Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-227, set/dez. 2015.

_____. Política Nacional de Formação de Professores e a (re) constituição da identidade profissional. *Revista Interacções*, n. 40, p. 5-27, 2016.

BOURDIEU, P.. *A economia das trocas linguísticas*: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP. 1996.

_____. *Razões práticas:* sobre a teoria de ação. Campinas: Papirus. 1997a.

_____. Compreender. In BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes. 1997b, p. 693-732.

_____. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,.1998a.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 1998b.

_____. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Raisons d'Agir. 2004.

_____. *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. 2008.

CONTRERAS, C. C.; FONT, C. M.; GARGANTÉ, A. B.. Explorando en la identidad: ¿Como enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estúdios Pedagógicos* XXXVI, n. 2, p. 63-81, 2010.

CRUZ, F. M. L.; AGUIAR, M. C. C.. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 33, p. 7-28, 2º sem. 2011.

DELORY-MOMBERGER, C.. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B.. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*. Natal: Ed.

UFRN; Porto Alegre: PUCRS; Salvador: Uneb, 2012, p.71-94.

DUBAR, C.. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto. 1997.

DUBAR, C.. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. *Formação e Situações de Trabalho.* Porto: Porto Editora, 2003, p. 43-52.

GIMENO SACRISTÁN, J.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

GOODSON, I. F. .Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto. 1992, p. 63-78.

JOSSO, M. C.. *Experiências de vida e formação.* São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, M.; BOING, L. A.. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MOSCOVICI, S.. *Representações sociais:* investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes. 2003.

_____. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes. 2012.

NÓVOA, A.. (Org.). *Profissão professor.* 2. ed. Porto: Porto. 1995a.

_____. *Vidas de professores* (Org.). 2. ed. Porto: Porto. 1995b.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988.

PASSEGGI, M. C.. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P.. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, v.27, n.1, p.369-386, 2011.

PLACCO, V. M. N.; SOUZA, V. L. T.. El concepto de identidad como aporte a la compresión de la constitución de la docencia. In: SEIDMANN, S.; SOUSA, C. P. (Orgs.). *Hacia una psicología social de la educación*. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2011. p. 93-123.

SOUZA, E. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B.. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. *Revista da FAEEBA* – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun, p. 31-42, 2008.

TARDIF, M.. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes. 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L.. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 215-253.

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

Parte III

EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INTERCULTURALIDADE E PARA A INCLUSÃO SOCIAL

FORMACÍON DOCENTE, INTERCULTURALIDAD Y RELACIONES ÉTNICO/RACIALES: EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD CUBANA

Maikel Pons Giralt
María Victoria González Peña

INTRODUCCIÓN

Aunque el proceso histórico comenzado en Cuba a partir de 1959 intentó desarticular siglos de racismo estructural, este continúa influyendo en las premisas, formas y consecuencias de las relaciones sociales. No obstante, para Martínez (2011), la inmovilidad con respecto a este tema condujo a que en los espacios educativos se abandonara la concientización antirracista. La problemática racial se desplazó hacia la familia, y la conciencia individual de muchas personas (DE LA FUENTE, 2014; GONZÁLEZ *et al*., 2010; MORALES, 2010).

Una encuesta sobre género realizada entre 2016-2017, al indagar sobre percepciones acerca de la discriminación, revela que: "(…) es mayor la proporción de personas negras que se han sentido discriminadas en los últimos 5 años (8,5 % en total) que la proporción de personas mestizas (2,6 %) y blancas (1,2 %) (…)" (ONEI, 2018).

Importancia cardinal para incidir en la solución de este flagelo se le confiere a la educación en el contexto actual. Así lo *resalta el Informe de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia* cuando insta a los Estados miembros: […] "a que velen porque en la enseñanza y la capacitación, especialmente en la capacitación de maestros, se promueva el respeto de los derechos humanos, y la lucha contra el racismo, la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia" (ONU, 2012, p. 58).

De igual forma se insiste en la importancia de la educación desde la Proclamación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes (ONU, 2013) y su respectivo Programa de Acción (ONU, 2014), y el Plan de Acción 2018–2028 de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (UNESCO, 2018). La preocupación por el tema racial ha trascendido de forma sistemática en los informes del Estado cubano ante el Comité Internacional sobre Discriminación Racial (ONU, 1997, 2009, 2016).

En la familia cubana se albergan prejuicios y estereotipos racistas que se

transmiten a las nuevas generaciones, lo cual necesita de una profunda educación social. El investigador Fernando Martínez (2011) resalta: "[…] lo perjudicial del abandono de la concientización antirracista y la elaboración de una estrategia de educación de los niños, jóvenes y adultos para una integración socialista entre las razas en Cuba […]". Para él, la propia dinámica e impulso de las tareas y los logros de la Revolución le hubieran brindado un terreno óptimo para desarrollarla. Es definitorio al decir: "[…] repetimos hasta el cansancio que nuestro inmenso sistema educacional no es un lugar de formación antirracista […]".

Por ello, es imprescindible la explicación en todos los niveles de enseñanza de dónde vienen esas diferencias de color que generan estereotipos, discriminación y racismo. Desmitificar, e insistir en que se trata de una *construcción social*, por las clases y grupos dominantes que históricamente ejercieron y ejercen el poder económico, político y cultural (MORALES, 2007; ROMAY, 2014).

La universidad tiene mucho que avanzar en los temas relacionados con la racialidad, deben revisarse los planes de estudio y la formación universitaria. Nuestra realidad muestra, que la problemática racial ha estado ausente del currículo docente e investigativo de las instituciones de la ecuación superior, las cuales poseen un potencial extraordinario para estudiarla y hacer las recomendaciones pertinentes. El profesor Esteban Morales (2010, p. 20) con razón cuestiona que:

> No existen los «Estudios Raciales» en nuestras universidades, ni se imparten sistemáticamente esos contenidos en los programas de estudios referidos a pregrado o postgrado […] apenas existen investigaciones sobre el tema racial, trabajos de diploma, tesis de Maestría o de Doctorado….

También se identifica en la actualidad que la dimensión racial constituye un diferencial importante, que lastra la inclusión y equidad de grupos sociales vulnerabilizados, para el acceso y permanencia en la universidad cubana (ALMEIDA, 2016; ÁVILA, 2006, 2012; GIRALT, PEÑA, VIEIRA, 2019).

Se hace necesario en el contexto cubano un procedimiento teórico-metodológico que, en el campo de investigación sobre políticas educativas y su relación con las relaciones étnico/raciales, permita una pedagogía de las ausencias y las emergencias (GOMES, 2017) caracterizada por: reconocer la diversidad de experiencias sociales y epistémicas en la educación; y en ese sentido la no jerarquización de experiencias y conocimientos.

El objetivo del artículo se dirige a identificar experiencias formativas sobre el tratamiento a la interculturalidad y las relaciones étnico/raciales que ocurren en el contexto universitario cubano, especialmente en la Universidad de Camagüey. Estas acciones muestran el potencial formativo que subyace

en los espacios educativos, que pueden tornarse en un poder crítico, activo y transformador en la búsqueda de soluciones contra el racismo, y otras actitudes discriminatorias.

Fundamentos teórico-metodológicos

El objeto y los objetivos planteados para esta propuesta formativa indicaron la pertinencia de desarrollarla en una perspectiva de pesquisa participante, investigación-acción-participativa (BARBIER, 2004; FALS, 2015; BRANDÃO, 1982; ELLIOT, 2005; THIOLLENT, 2011). De forma general se puede definir:

> […] a metodologia da pesquisa/ação como uma proposta político-pedagógica que busca realizar uma síntese entre o estudo dos processos de mudança social e o envolvimento do pesquisador na dinâmica mesma destes processos. Adotando uma dupla postura de observador crítico e de participante ativo, o objetivo do pesquisador será colocar as ferramentas científicas de que dispõe a serviço do movimento social com que está comprometido [...] [com] a finalidade de favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que está vivendo este processo, para que ele possa assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma, seu papel de protagonista e ator social. (BRANDÃO, 1982, p. 26-27)

Para Orlando Fals (2015, p. 263), un investigador *sentipensante* puede ser sujeto y objeto de la "propia investigación y experimentar directamente el efecto de sus trabajos" enfatizando dentro del proceso en un rol u otro, con una cadencia rítmica que "incluye acercarse y distanciarse por turnos de las bases, acción y reflexión". Solo las masas como sujetos activos permiten la inserción del investigador, su presencia y contribución a la solución de un problema, activa o reflexivamente.

En este sentido se hace útil asumir un pluralismo epistemológico que reconozca a las prácticas epistémicas como prácticas sociales. Esta pesquisa establece un *distanciamiento* con la teoría crítica eurocéntrica, pero más allá de negarla, se incluye "[…] en un panorama mucho más amplio de posibilidades epistemológicas y políticas […] que permita "[…] prestar especial atención a las tradiciones más pequeñas suprimidas o marginadas dentro de la gran tradición occidental." (SOUSA, 2018, p. 26).

Teniendo en cuenta el contexto de la realidad sociocultural educativa cubana, este artículo se inserta en una perspectiva crítica de la interculturalidad desde el pensamiento latinoamericano y en ese sentido coincide que:

> [...] la perspectiva de interculturalidad crítica […] promueve la deliberada interrelación entre diferentes sujetos y grupos socioculturales de una determinada sociedad […]. Tienen presente los mecanismos de poder que permean las relaciones culturales, asumiendo que estas no son relaciones idílicas, están construidas en la historia y, por tanto, están atravesadas por conflictos de poder y marcadas por preconceptos y discriminaciones de determinados grupos socioculturales. (FERRÃO, 2013, p. 20)

Siguiendo estos referentes y teniendo en cuenta las limitaciones y fortalezas del contexto sociocultural y educativo cubano, los autores asumen que:

> La Educación Intercultural parte de la afirmación de la diferencia como riqueza. Promueve procesos sistemáticos de diálogo entre diversos sujetos –individuales y colectivos-, saberes y prácticas en una perspectiva de afirmación de la justicia –socioeconómica, política, cognitiva, y cultural- así como de construcción de relaciones igualitarias entre grupos socioculturales y de democratización de la sociedad, a través de políticas que articulen derechos de igualdad y de diferencia. (FERNANDES; FERRÃO, 2013, p. 22)

Esta educadora brasileira entiende a los diferentes como aquellos que presentan bajo rendimiento académico, pues son oriundos de comunidades vulnerables. Estudiantes de familias con condiciones de vida de gran vulnerabilidad social, donde existen altos niveles de violencia y pobreza económica. Son diferentes aquellos (as) que poseen características identitarias asociadas a 'anormalidades' y que tienen un bajo capital cultural.

El objetivo es avanzar a una traducción intercultural que articule una ecología del saber (SOUSA; MENESES, 2014) y promueva una Educación para las Relaciones Étnico/Raciales [antirracista] que facilite la divulgación y producción de conocimientos, actitudes, posturas y valores que eduquen a los ciudadanos con respecto a la pluralidad étnico/racial. Y en este afán ellos sean capaces de interactuar y plantearse objetivos comunes que garanticen a todos el respeto a los derechos legales y a la valoración de la identidad, y todo esto en beneficio de valores democráticos (BITTENCOURT; SOUZA, 2016; FERNANDES; FERRÃO, 2013; BRASIL, 2005, 2006).

En la perspectiva teórico-conceptual de esta investigación, esa educación para las relaciones étnico-raciales da visibilidad al conocimiento popular necesario para la práctica educativa (FREIRE, 1985, 1997, 2016, 2018). Es coherente con una interculturalidad crítica, así como antirracista y decolonial (FERNÁNDEZ; FERRÃO, 2013; FERRÃO, 2013; PONS, 2017; WALSH, 2012),

transgresora de estereotipos, libertaria, emancipatoria (CASTRO-GÓMEZ, 2007; GIROUX, 2004; HOOKS, 2013; SOUSA, 2007, 2019). Que contribuya a deconstruir epistemológica, discursiva e históricamente los "fantasmas" de la raza (MBEMBE, 2009).

Resultados

En el plano de la educación es de señalar el esfuerzo que se realiza en algunas universidades cubanas por implementar propuestas de formación inicial y continuada con vista a introducir un acercamiento al legado cultural africano y temas relacionados con el racismo, aunque no de forma sistemática. La publicación del # 273 de la Revista Universidad de la Habana, en el año 2012, marcó un momento importante en el tratamiento a lo racial desde el ámbito universitario, así como la realización del Diplomado Relaciones Raciales en Cuba en la Universidad de la Habana en el curso 2013-2014.

En la educación superior cubana también se realizan experiencias que contribuyen a la preparación del docente universitario en la temática. En cuanto a formas de superación posgraduada referente a la educación intercultural y temas concomitantes el Instituto Superior de Arte (ISA) resalta con sus propuestas, entre ellas: la maestría de procesos culturales cubanos con el curso Diálogos interculturales. En criterio de los autores este curso constituye una experiencia interesante por su tratamiento a las relaciones interculturales entre los diferentes grupos originarios que conforman la nación cubana, a través de la historia y en la contemporaneidad. También la maestría sobre conservación del patrimonio cultural, pone en debate temas esenciales para una educación intercultural y antirracista de los docentes universitarios como: la antropología sociocultural; el patrimonio religioso y prácticas religiosas en Cuba y la antropología lingüística.

En la Universidad de la Habana el diplomado sobre relaciones raciales en Cuba desarrollado en el 2014, así como otras formas de superación sistemáticas sobre antropología física y cultural brindan argumentos para la labor educativa en función de la interculturalidad y el antirracismo como valores. En la universidad de Matanzas existen cursos de pregrado y posgrado que fomentan el conocimiento intercultural de la religiosidad cubana y la cultura en su amplio espectro. De igual forma en la universidad de Cienfuegos la maestría en Historia y Antropología contribuye a la superación docente en una educación intercultural a través de diversos cursos como: antropología de familia; antropología lingüística; componentes étnicos de la nación cubana y cultura popular tradicional, entre otros.

La Universidad Central de las Villas en su plan de postgrado fomenta cursos que promueven la interculturalidad del profesorado universitario, entre

ellos: el de estudios culturales que brinda miradas a los enfoques decoloniales y poscoloniales, la colonialidad del saber y el pensamiento crítico cubano; el de sociología de la cultura para los profesionales docentes en condiciones de universalización. Resaltan también la maestría en estudios de lengua inglesa para la comunicación intercultural y los cursos de la investigadora Gema Valdés sobre temas de sociolingüística-afrohispánica, estudios afrohispánicos y sus antecedentes, los enfoques de las culturales africanas en América y el de estudios cubanos sobre Fernando Ortiz, Lidia Cabrera y Rómulo Lachatañeré, entre otros.

En el mes de febrero del 2014 fue dirigida una orientación a los rectores de universidades desde el Ministerio de Educación Superior (MES) cubano indicando el incremento del tratamiento al tema sobre relaciones raciales en Cuba, desde el ámbito formativo, docente, investigativo y extensionista. En la Universidad de Camagüey la coordinación de estas actividades se le asignó a la Facultad de Humanidades. Para el diseño de una estrategia universitaria se organizó un grupo de trabajo de especialistas y docentes, que previamente investigaban sobre temas raciales, de conjunto con el Comité Académico Ruta del Esclavo e instituciones culturales camagüeyanas.

Por aquellos días fue intenso el trabajo y el aprendizaje colectivo, no faltaron las contradicciones, tensiones, diferencias para abordar un tema que algunos entendían *problemático*, otros *tendencioso*, algunos/as *innecesario*, mientras que para otros/as era de urgencia y necesidad. Desde esa multiplicidad de ideas y posturas se logró establecer una estrategia institucional para abordar el tema Relaciones raciales en Cuba. Una serie de acciones institucionales articuladas con la docencia, la investigación y la extensión universitaria para capacitar docentes, especialistas, estudiantes y ante todo generar espacios de discusión social (PONS *et al*., 2015).

La primera actividad diseñada e implementada fue el curso de posgrado *Relaciones raciales en Cuba*. Para ello se articuló la participación de especialistas con una obra investigativa sobre relaciones étnico/raciales en Cuba, y reconocidos a nivel nacional e internacional. Entre ellos/as: el economista y politólogo Esteban Morales (2007, 2010); el etnólogo e historiador Jesús Guanche (2011); el lingüista Sergio Valdés (2011, 2016); la historiadora Mildred de la Torre; el antropólogo Antonio Martínez; el bibliógrafo Tomás Fernández (1990, 2009, 2013, 2016); y el antropólogo Pablo Rodríguez Ruíz (GONZÁLEZ *et. al*, 2010) quien dirige el grupo de investigación sobre raza y etnicidad del Instituto Cubano de Antropología (ICAN). En el periodo de mayo del 2014 a mayo del 2015 se desarrollaron cuatro ciclos de conferencias interdisciplinares, articuladas con presentaciones de libros, filmes, debates abiertos, y que contó con la presencia de más de 50 docentes y especialistas.

Como parte de esas acciones se funda la Cátedra de Antropología "Fer-

nando Ortiz" en abril del 2015. Coordinado por este grupo de estudios se diseña e implementa un Diplomado de Antropología Cultural con docentes universitarios y especialistas culturales del territorio, que tuvo dos ediciones en la Universidad de Camagüey, en el periodo 2015-2017. En la matriz curricular de esta modalidad formativa se abarcaron contenidos tales como: antropología religiosa, urbana y lingüística, cultura popular y tradicional, educación intercultural. Todo esto en una visión holística y transdisciplinar de las problemáticas socioculturales, teniendo como tema común la problemática racial y la interculturalidad.

En mayo de ese propio año se realizó el Primer Taller Científico-Metodológico *Transculturalidad, identidad y relaciones raciales en la educación cubana*. Se mantuvo e intensificó la articulación con el Comité Académico Ruta del Esclavo, auspiciando la universidad de Camagüey los eventos José A. Aponte in memoriam hasta la actualidad. Además fue firmada una carta de intención para promover el intercambio investigativo y académico con el Instituto Cubano de Antropología en la Habana con énfasis en temas de racialidad y etnicidad. Se estrecharon las relaciones con la Casa de África en las ciudades de Santiago de Cuba y La Habana. Estas relaciones académicas resultaron en un incremento de la participación de investigadores y docentes camagüeyanos en diversos congresos e intercambios relacionados con la religiosidad africana y las relaciones étnicas/raciales.

En la formación de estudiantes se realizó el diseño y la impartición de la asignatura optativa *Relaciones étnico/raciales en Cuba: hacia una visión descolonial y transcultural de la Historia*, con estudiantes de la graduación en Historia. Esta asignatura mostró la perspectiva de los estudiantes sobre las relaciones raciales en los espacios sociales y universitarios, así como diversas ideas para el tratamiento al tema desde las clases de Historia. Además se implementaron contenidos transversales sobre raza y racismo en las asignaturas de Filosofía, Economía Política y Teoría Sociopolítica. Estas experiencias de lidiar con el racismo y el ser racista confirmaron, articularon y complejizaron en medio de los intensos debates, que no dejaron de mostrar evidentes tensiones, pero constituyeron un indiscutible aprendizaje colectivo y crecimiento personal sobre raza, racismo y la dinámica de las relaciones raciales en Cuba.

Los resultados preliminares de estas acciones que se desarrollan en la Universidad de Camagüey, fueron eje principal de la tesis de maestría en educación titulada: *Estrategia de educación antirracista para el docente universitario* (PONS, 2017). También sirvió para fomentar otras investigaciones de licenciatura, maestría y doctorado concluidas o en curso.

En los intercambios realizados con docentes y estudiantes en esta etapa formativa/investigativa (2014-2017) se identificó la presencia de estereotipos y prejuicios raciales en los espacios educativos. Entre las formas de manifes-

tación que más resaltan están: las bromas que minimizan por color de la piel; las frases racistas y otras actitudes racistas directas; y el rechazo a patrones estéticos y éticos de determinados grupos raciales. Entre las posibles causas que presuponen la presencia de estereotipos y prejuicios raciales, señalaron: el insuficiente conocimiento sobre el aporte de los componentes étnicos/raciales; además la reproducción en la escuela de prejuicios y estereotipos raciales negativos de la familia y la comunidad camagüeyana/cubana como una causa importante.

De igual forma la mayor parte de los encuestados coinciden en significar: la insuficiente preparación de los docentes para el tratamiento a la diversidad cultural; la reproducción social de patrones culturales hegemónicos que minimizan a determinados grupos raciales; la falta de conciencia ante la emergencia de patrones racistas en la sociedad cubana; el insuficiente tratamiento docente-educativo y de la bibliografía docente de algunos componentes étnicos/raciales; las insuficientes vías en la formación de pregrado y posgrado sobre temas de educación intercultural y de relaciones étnico/raciales; y las insuficientes vías y acciones docentes-metodológicas, científicas, de superación y extensionistas para socializar sobre educación intercultural y educación para las relaciones étnico/raciales.

Cuando se les solicita ideas a tener en cuenta para promover una educación para las relaciones étnico/raciales, aportan entre otras las siguientes: 1-conocimiento del tema con enfoque inter y transdisciplinar; a partir del contexto histórico-social, la familia, la comunidad y la escuela; 2-realización de video-debates con materiales sobre temas de relaciones étnico/raciales; 3-incluir en el currículo propio de otras carreras la asignatura de Antropología; 4-que las acciones se inserten en el contenido de las asignaturas (sistema de conocimientos, valores) por años de formación; 5-realización de actividades extensionistas que vinculen género y racialidad; 6-atender diferenciadamente la diversidad de estudiantes ingresantes a la universidad; 7-diseñar cursos lectivos/optativos sobre racialidad.

La aplicación de este y otros instrumentos en el trabajo de campo permite valorar que es aún insuficiente el tratamiento que se le brinda a la problemática racial, el racismo, el antirracismo, los componentes étnico/culturales y la interculturalidad. Especialmente esto se manifiesta en el currículo docente e investigativo de las instituciones de la educación superior, las cuales poseen un potencial extraordinario para estudiarla y hacer las recomendaciones pertinentes (PONS, 2017).

Acciones formativas 2018-2019

En este periodo continuó el esfuerzo por sistematizar las acciones sobre

relaciones étnico/raciales y el tratamiento educativo al tema. Por su importancia señalizamos dos de esas experiencias. En primer lugar el Curso de posgrado *Antropología, religión, etnia y raza: visiones contemporáneas Cuba-Brasil*. Esta actividad fue promovida a partir de la invitación realizada a la antropóloga brasileña Dra. Celeste Ciccarone de la Universidad Federal de Espíritu Santo y del doctorando Lucas Marques del Museo de Antropología de Río de Janeiro, que desarrollan investigaciones de campo en Cuba. El objetivo fue el de actualizar fundamentos teóricos y prácticos con respecto a la relación entre antropología, religión, etnia y raza en Cuba y Brasil, en una visión comparada. Participaron docentes universitarios y de enseñanza media, educadores populares, investigadores culturales, practicantes religiosos, y estudiantes de preuniversitario.

En una visión interdisciplinaria fueron discutidas diversas perspectivas científicas y académicas con respecto a los términos antropología, religión, etnia y raza. Desde las prácticas educativas, sociales y culturales se analizaron los desafíos, tensiones y experiencias en estos temas existentes en Cuba y Brasil. Entre los contenidos y prácticas estuvieron presentes los conceptos de antropología, raza, religiones de origen africano, etnia y cultura. La esclavitud, etnia y raza en Cuba-Brasil. El discurso esclavista/identidad nacional: un acercamiento en Cuba-Brasil. La dialéctica etnicidad/ mestizaje/racismo en Cuba--Brasil. Candomblé, yoruba, quilombos y cosmologías de origen africano en Cuba-Brasil. Las relaciones étnico/raciales en Cuba-Brasil. Algunas tensiones y desafíos de la relación antropología, religión, raza, y etnia en la actualidad.

Entre otras actividades se hicieron dos talleres de intercambio de experiencias, un videodebate sobre temas música religiosa africana, en articulación con el proyecto audiovisual *Cine Casablanca*. Además el curso fue escenario para una actividad de extensión estudiantil de una escuela de enseñanza media, la cual obtuvo altos niveles de satisfacción entre los estudiantes. Un logro importante del curso fue la interacción de los participantes con practicantes y directivos de la Asociación Yoruba en la provincia de Camagüey. En este sentido se realizó un intercambio religioso-espiritual fraternal en una Casa de Santo, donde se explicaron conceptos místicos-religiosos, leyendas mitológicas de las religiones afrocubanas y afrobrasileras y otros contenidos de interés religioso para el contexto cubano y brasileño.

Como parte de la sistematicidad de estas acciones para dar tratamiento a las relaciones étnico/raciales en Cuba en el contexto de la Universidad de Camagüey, fue pensado además el curso de posgrado *"Educación para las relaciones étnico/raciales: desde la perspectiva metodológica de la educación popular"*. El diseño metodológico y de contenidos, así como la coordinación del curso fue realizado por docentes y educadores/as populares participantes en experiencias anteriores de formación sobre relaciones étnicas/raciales y/o pe-

dagogía popular. Los participantes del curso fueron escogidos sobre la base de personas que ya tenían formación como educadores/as populares y/o investigan o promueven temas relacionados con las relaciones étnico/raciales.

De ellos/as más de la mitad pertenecen a la Red Territorial de Educadores/as Populares y/o el Comité Académico Ruta del Esclavo. Estas organizaciones junto a la Casa de la Diversidad Cultural de Camagüey, y el Centro Memorial Martin Luther King Jr. (CMMLK) fueron auspiciadoras de la realización de los encuentros. Un aspecto importante en el cual fue que la mayoría de las personas conforman redes de actuación en diversos espacios sociales, docentes, académicos lo cual garantizaba sentirse cómodos para expresarse, posicionarse, y generar un ambiente de emancipación, de pensamiento y actitud crítica hacia los temas en discusión.

El curso tuvo también la particularidad de constituirse en una indagación focal para un tema de investigación doctoral sobre políticas educativas universitarias y relaciones étnico/raciales. En este sentido se intentó que la experiencia no fuera solo de prácticas sociales, sino además de prácticas académicas e investigativas que permitieran una construcción colectiva, y de pluralidad epistemológica sobre relaciones étnico/raciales en Cuba. También se articuló la red para que personas convocadas hicieran propuestas de participantes sin experiencia investigativa o académica, sensibilizados con temáticas afines al curso.

La acción formativa fue diseñada para cuatro encuentros articulados por un objetivo general, cada uno de ellos concebido con dinámicas y objetivos inter-dependientes. Cada sesión fue de tres horas de trabajo, para un total aproximado de 12 horas de intercambio. Fueron analizadas en detalle cada actividad a realizar en cada sesión del Grupo Focal, pero al concluir cada día se hizo un análisis de la sesión de trabajo y se hicieron transformaciones pertinentes. Durante la propia dinámica de los intercambios, y a criterio de los participantes se hacían adaptaciones en las lógicas de las actividades.

El objetivo general del curso fue: -sistematizar teórica y prácticamente estrategias y metodologías educativas para las relaciones étnico/raciales a partir de una visión descolonizadora y de educación popular, que permitan adquirir y modificar actitudes, saberes y valores sociales que impacten en los espacios educativos y sus sujetos. Como objetivos específicos se planteó: identificar prácticas discriminatorias étnico-raciales portadoras de actitudes, comportamientos y valores de la cultura de la dominación; identificar los presupuestos básicos que sustentan las relaciones étnico-raciales desde la perspectiva metodológica de la educación popular; analizar aspectos teórico-prácticos relacionados con las relaciones étnico-raciales en Cuba; valorar la contribución del contenido del grupo-focal/curso a la educación para las relaciones étnico-raciales en la transformación de prácticas sociales discriminatorias hacia

prácticas sociales emancipadoras.

Durante los análisis y debates de los participantes sobre las influencias externas en las prácticas racializadas, se evidenciaron varios argumentos. La historia de la Ilustración cubana y sus principales exponentes estuvo influida por un pensamiento y una práctica científica, cultural y educativa esclavista que confluyó con el abolicionismo pero que era marcadamente de un racismo antinegro/africano [miedo al/lo negro]. Este pensamiento predominante en la intelectualidad criolla de los siglos XVIII-XIX también influyó y se reprodujo en actitudes de próceres independentistas y/o cientistas y educadores progresistas del siglo XX.

Existe una tendencia histórica al *blanqueamiento* de la sociedad cubana que tiene profundas raíces culturales e intelectuales y se expresan desde el mismo acrisolamiento de la cubanidad y hasta nuestros días, reproduciéndose por diferentes mecanismos y vías de transmisión cultural. Se reconoció que esto coincide con patrones y estándares de colonización del pensamiento que se imponen a escala mundial a través de los más disímiles códigos.

En cuanto a las experiencias de prácticas internas, los participantes concidieron en la idea que lo siguiente. Desde pequeños somos influidos en lo individual por las lógicas de estereotipos y prejuicios étnico/raciales que se reproducen en los espacios de socialización [familia, comunidad, escuela, redes sociales]. Estos patrones discriminatorios étnico/raciales se interseccionan con otros como género, orientación sexual y religión, lo cual refuerza y complejiza el proceso educativo. Debemos ser conscientes de los patrones y estereotipos colonizadores que se nos imponen mediáticamente y por diferentes mecanismos culturales y afrontarlos con inteligencia y conocimiento en los diversos espacios sociales que confluimos.

De forma conclusiva el grupo de participantes en el curso asume que el tema étnico/racial en Cuba se necesita abordar desde sus orígenes y contextualizar en la realidad de hoy. La pedagogía/educación tiene mucho que avanzar en los temas relacionados con la racialidad, deben revisarse los planes de estudio. Los prejuicios en ocasiones los racionalizamos y no nos damos cuenta que los reproducimos en nuestras conductas. Permanecen instalados en las conciencias.

El racismo debe ser erosionado para avanzar en un tratamiento social desde la indiferenciación y no desde la indiferencia. El racismo es una problemática cultural que no solo afecta a las personas de piel negra. En la familia cubana se albergan muchos prejuicios y estereotipos que se transmiten a las nuevas generaciones. Por lo cual se necesita de una profunda educación social. Aunque desde el punto de vista constitucional se reconozcan los derechos de no discriminación por origen étnico y racial, todavía no se cumple a cabalidad este principio de igualdad constitucional.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de estas experiencias formativas sobre relaciones étnico/raciales e interculturalidad en el contexto universitario cubano, con énfasis en la Universidad de Camagüey, los autores consideran que existen elementos que permiten transformar la realidad, entre ellos:

- Disposiciones internacionales, y de la legislación cubana, en especial su Constitución aprobada en abril del 2019 y el Código Penal donde se dispone como ilegal cualquier manifestación de discriminación.

- Aprobación e inicio de la implementación de un Programa Nacional contra el racismo y la discriminación racial en Cuba.

- La presencia de diferentes normativas y orientaciones para la superación docente-metodológica en el ámbito universitario y la actualización del currículo en la educación universitaria cubana que permiten fomentar el tratamiento a las relaciones étnico/raciales.

- Diferentes experiencias que se tienen hasta el momento en la educación universitaria cubana y especialmente en la Universidad de Camagüey en la superación de los docentes con respecto a temas relacionados con: relaciones raciales en Cuba, racismo y antirracismo, educación popular, educación intercultural y antirracista y componentes étnicos de la nación cubana; así como en la formación de pregrado con la introducción de cursos optativos y temas transversales en el currículo con respecto a estas temáticas.

No obstante se reconoce que persisten limitaciones tales como:

- Insuficiente conocimiento sobre los fundamentos históricos de raza, racismo y los efectos del proceso de colonización en la cultura y la educación cubana, limitando la comprensión pedagógica sobre cómo abordar la problemática del racismo y sus manifestaciones en los espacios educativos, en la formación universitaria y en las investigaciones.

- Insuficientes fundamentos epistémicos en la educación universitaria cubana sobre una educación antirracista y para las relaciones étnico/raciales y la metodología necesaria para transformar la práctica educativa por los docentes universitarios.

- El diseño, implementación y evaluación de políticas educativas sobre educación antirracista y de relaciones étnicas/raciales en integración armónica en el proceso docente educativo de la universidad.

- Presencia de estereotipos negativos en profesores y estudiantes, especialmente hacia los negros (as) y el legado cultural africano, a partir de representaciones sociales negativas y el insuficiente conocimiento y tratamiento intercultural que se recibe en la formación de pregrado y posgrado sobre los diferentes componentes étnicos-culturales de la nación cubana.

A partir de esto se infiere la necesidad de sustentos epistémicos, educa-

tivos y didácticos que aborden de forma coherente y científica el racismo y su persistencia en las relaciones sociales de Cuba. Por ello las políticas educativas de formación docente deben asumir una perspectiva de educación para las relaciones étnico/raciales. Estas políticas deben ser construidas de forma horizontal con docentes, estudiantes, familias, investigadores y especialistas y convertirse en una teoría social que fundamente prácticas cotidianas antidiscriminatorias, especialmente hacia los cubanos negros/as.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Y.. El acceso a la educación superior en Cuba. Breve reflexión desde la perspectiva racial. En: PAULINO, Manuel (Coord.). *Actualidad universitaria*: publicaciones de excelencia, Mesa Innovación 1, 2016. http://www.seeci.net/cuiciid2016/PDFs/INNOV%201%20Unida.pdf, 26-03.

ÁVILA, N.. *Familia, racialidad y acceso a la Educación Superior en Cuba.* Un estudio de caso. Trabajo de Diploma, Universidad de La Habana, Facultad de Filosofía e Historia, 2006.

_____. Familia, educación y raza. Tres puntos que convergen. La Habana: *Revista Universidad de la Habana*, n, 273, 2012, p. 200-223.

BARBIER, R.. *A pesquisa-ação.* Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro. 2004.

BITTENCOURT, Z. A.; SOUZA, F. F. (Org.). *As relações étnico-raciais na sala de aula: propostas pedagógicas*. Tubarão: Copiart; Erechim: UFFS, 2016.

BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense. 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação anti-racista:* caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.* Brasília: MEC, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD, 2006.

CASTRO-GÓMEZ, S.. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: CASTRO-GÓMEZ, S., GROSFOGUEL, R. *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá

del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre. 2007, p. 79-92.

DE LA FUENTE, A.. *Una nación para todos. Raza, desigualdad y política en Cuba 1900-2000***.** La Habana: Ediciones Contemporánea, 2014.

ELLIOT, J.. *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2005.

FALS, O.. *Una sociología sentipensante para América Latina.* México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FERNÁNDEZ, T.. *El Negro en Cuba, 1902-1958.* La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1990.

_____. *Identidad afrocubana: cultura y nacionalidad.* Santiago de Cuba: Editorial Oriente, 2009.

_____. *El negro en Cuba:* Colonia, República y Revolución. La Habana: Ediciones Cubanas, Artex, 2013.

_____. *Antología cubana del pensamiento antirracista.* Camagüey: Editorial Ácana, 2016.

FERNANDES, L.; FERRÃO, V.. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. En: WALSH, C. (Ed.), *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, (re)vivir T I. Serie Pensamiento decolonial, 2013, p. 275-303.

FERRÃO, V. M.. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. En: WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir, (re)vivir T1. Serie Pensamiento decolonial, 2013, p. 145-161.

FREIRE, P.. *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Madrid, Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1985.

_____. *Política y educación.* Madrid: Siglo XXI. 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2016.

_____. *Pedagogía de la esperanza*: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores, México, 10ma edición, 2018.

GIRALT, M. P.; PEÑA, M. V. G.; VIEIRA, L. M. F.. Relaciones étnico/raciales en Cuba: (otras) epistemes y prácticas en las políticas universi-

tarias. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 46, 2019, p. 242-270.

GIROUX, H.. *Teoría y resistencia en educación*. 6ª. ed. Siglo XXI Editores, México, 2004.

GOMES, N.. *O Movimento Negro Educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes. 2017.

GONZÁLEZ, N. *et al*. *Relaciones raciales en Cuba*: estudios contemporáneos. La Habana: Fundación Fernando Ortiz, 2010.

GUANCHE, J.. *Componentes étnicos de la nación cubana.* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2011.

HOOKS, B.. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MARTÍNEZ, F.. *El racismo es una naturalización de la desigualdad entre las personas.* 2011. Disponible en http: //www.cubarte.cult.cu/periodico/entrevistas/el-racismo-es-una-naturalizacion-de-la-desigualdad-entre-las-personas/18991.html

_____. *Pensar en tiempo de Revolución*: antología esencial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

MBEMBE, A.. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Editorial Antígona, 2009.

MORALES, E.. *Desafíos de la problemática racial en Cuba.* La Habana: Fundación Fernando Ortiz, 2007.

_____. *La problemática racial en Cuba*: algunos de sus desafíos. La Habana: Editorial José Martí, 2010.

ONEI. *Informe Encuesta Nacional sobre Igualdad de Género (ENIG-2016).* La Habana: Centro de Estudios de la Mujer; Centro de Estudios de Población y Desarrollo, noviembre, 2018. Disponible en: http://www.one.cu/publicaciones/cepde/ENIG2016/Publicaci%C3%B3n%20completa%20ENIG%202016.pdf, 29 abr. 2019.

ONU. *Informes periódicos 10° a 13°de los Estados partes (Cuba).* Ginebra, Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, 1997.

_____. *Informes periódicos 14° a 18° de los Estados partes (Cuba).* Ginebra: Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, 2009.

_____. Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. En: Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos. *Unidos contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia*, Nueva York, 2012, p. 3-78.

_____. *Proclamación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes.* Resolución 68/237, Asamblea General de la ONU, 23 de diciembre de 2013.

_____. *Programa de actividades del Decenio Internacional para los Afrodescendientes*. Resolución 69/16, Asamblea General de la ONU, 18 de noviembre de 2014.

_____. *Informes periódicos 19° a 21° de los Estados partes (Cuba).* Ginebra: Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, 2016.

PONS, M. *et al*. *Estrategia para la introducción del tema relaciones raciales en la Universidad de Camagüey.* Camagüey: Memorias de la Conferencia Científica Metodológica 2015 de la Universidad de Camagüey, ISBN 978-959-16-2487-1, junio 2015.

PONS, M.. *Estrategia de educación antirracista del docente universitario.* Camagüey: Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación Superior defendida en la Universidad de Camagüey, febrero del 2017.

ROMAY, Z.. *Elogio de la altea o las paradojas de la racialidad*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, 2014.

SOUSA, B.. *La Universidad en el siglo XXI*: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores, 2007.

_____. *Epistemologías del Sur*. Coord. Maria Paula Meneses; Karina Andrea Bidaseca, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO: Coímbra: Centro de Estudos Sociais, CES, 2018.

_____. *Educación para otro mundo posible.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC, 2019.

_____. *Justicia entre saberes*: Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2017, p. 237-287.

SOUSA, B.; MENESES, M. (Org.). *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez. 2014.

THIOLLENT, M.. *Metodología da pesquisa-ação.* 18. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

UNESCO. *Plan de Acción 2018–2028.* III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Córdoba, Argentina, 2018.

VALDÉS, S.. *Introducción a la Lingüística Antropológica.* Madrid: Editorial Académica Española, 2011.

_____. *Lenguas africanas y el español de América.* La Habana**:** Editorial de Ciencias Sociales, 2016.

WALSH, C. (Ed.) *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*: Ensayos desde Abya Yala. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2012.

¿QUÉ PORCENTAJE SIGNIFICA INCLUSIÓN? CONTOVERSIAS EN LA CREACIÓN DE ACCIONES AFIRMATIVAS PARA POBLACIÓN AFROCOLOMBIANA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR[1]

Margarita María Rodríguez Morales

Controversias en la creación del Programa de acción afirmativa para población Afrocolombiana de la Universidad Nacional de Colombia[2]

La existencia de naciones multiculturales fue reconocida en América Latina a fines del siglo XX. En una conjunción de escenarios democráticos, reivindicaciones de los movimientos sociales y una influencia internacional, países como Brasil, Colombia, Ecuador o Guatemala reconocieron oficialmente su composición multicultural (LOVEMAN, 2014). El escenario colombiano utilizó la Constitución de 1991 como punto de inflexión. Esta nueva legislación se opuso a la ideología predominante del mestizaje, basada en la creencia de que la nación se construyó sobre la base de la mezcla racial y la homogeneidad cultural, superando las jerarquías coloniales exclusivas basadas en categorías raciales (TELLES *et al*., 2015; PASCHEL, 2016). Esta nueva nación multicultural reconoció los derechos diferenciados para las poblaciones indígenas, afrocolombianas y romaníes.

En lo que se refiere a la población afrocolombiana, el giro multicultural del estado colombiano trajo lentos procesos de reconocimiento y ajuste institucional, que siguen en marcha. Después de décadas de predominio de un discurso indigenista, aún no está claro cómo algunos gobiernos y tecnócratas tratan de incorporar un enfoque diferencial afrocolombiano, ignorando que ambos grupos son diferentes debido a sus historias, sus descripciones cultu-

[1] Las principales discusiones de este artículo hacen parte de mi tesis de maestría en Estudios Sociales de la Ciencia "Materializar la inclusión. Tensiones y controversias en la creación del Programa PAES Afrocolombiano" (RODRIGUEZ, 2016). La versión completa de la tesis contiene un análisis más detallado de todo el programa de acción afirmativa, incluyendo los procesos de negociación previos entre los mismos líderes sociales afrocolombianos, así como los resultados parciales de la implementación del Programa, entre otros elementos.

[2] Este artículo fue presentado en el Congreso Virtual de la Asociación de Estudios Latinoamericanos LASA, del 13 al 16 de mayo de 2020, con el título *Materializando la inclusión: tensiones en la creación del Programa de acción afirmativa para población Afrocolombiana de la Universidad Nacional de Colombia.*

rales y el tipo de discriminación y exclusiones que siguen enfrentando. Sin embargo, hay dos factores que contribuyeron en la década de 2000 a la inclusión diferencial de los afrocolombianos en la planificación e intervención del gobierno. El primero es el liderazgo de los movimientos sociales negros (PASCHEL, 2016), y el segundo es la realización de la Conferencia Mundial de Durban de 2001 contra el racismo. Después de esta conferencia, el gobierno colombiano creó las pautas de política diferenciales para la población afrocolombiana. En ese documento, las acciones afirmativas se consideraron como el tipo de programa más apropiado para abordar las desigualdades étnico-raciales[3] contra estas comunidades.

Este artículo analiza un caso que muestra las complejidades ocultas bajo la construcción de ese estado-nación multicultural colombiano: la construcción del programa de admisión de acción afirmativa para la población afrocolombiana en la Universidad Nacional de Colombia, la universidad pública más grande y prestigiosa del país. Interpreto esta iniciativa como un artefacto que abarca entendimientos diferentes y a veces contradictorios sobre las comunidades afrocolombianas, la educación superior y la acción afirmativa.

Al analizar este programa, sostengo que la construcción del estado-nación multicultural colombiano ha sido un proceso que no cuestiona ni reorganiza la escala de valores fundamentales mantenida por una sociedad mestiza homogeneizada durante décadas, a pesar de la evidente necesidad de considerar la importancia de la equidad. Aunque los reclamos de los activistas afrocolombianos han sido reconocidos y hasta cierto punto atendidos, en los escenarios burocráticos donde se materializa la inclusión parece persistir un malentendido entre igualdad y equidad, ignorando que el enfoque diferencial implica una apertura hacia la equidad. Por lo tanto, el acceso a la educación está en juego cuando la igualdad está vinculada al mérito y al alto rendimiento académico.

Para lograr esto, rastreé las controversias sobre la creación del programa. Entrevisté a líderes estudiantiles afrocolombianos, académicos y funcionarios de la Universidad Nacional que estuvieron involucrados en todo el proceso que lo originó. Este comenzó en 2007, con protestas de los movimientos sociales afrocolombianos que exigían la creación de acciones afirmativas en la educación superior. Como consecuencia, la universidad estableció una mesa de negociación, que incluía a líderes estudiantiles y funcionarios universitarios, lo que resultó, en 2009, en el Programa de Admisión Especial afrocolombiana[4] que comenzó a funcionar en 2010. También revisé periódicos, comunicados

[3] Empleo el término étnico-racial en la misma perspectiva que Telles *et.al.* (2015) Partiendo de los conceptos sociológicos de raza y etnia, las identidades en los contextos colombianos no se definen simplemente por uno u otro. En cambio, como lo afirma Wade (1997), tienden a superponerse constantemente, involucrando discursos de orígenes, origen ancestral, ubicación geográfica y fenotipo.

[4] En adelante Programa PAES Afrocolombiano. PAES hace referencia a Programa de Admisión Especial.

de prensa y documentos oficiales producidos en ese periodo y que hicieron parte del proceso de negociación.

Los estudios de ciencia y tecnología proporcionan una perspectiva alternativa sobre el análisis de programas de acción afirmativa, destacando la complejidad oculta en un artefacto simple. Este análisis se basa en el abordaje teórico de los conceptos de flexibilidad interpretativa (BIJKER; PINCH, 1989), artefactos socio-técnicos (BIJKER, 1992; WINNER, 1980; DUMEZ; JAUNEMAITRE, 2010), y la perspectiva del análisis de controversias (COLLINS; PINCH, 1996; LATOUR, 1992; PINCH, 1993, 1999). En este sentido, mis lentes para interpretar el Programa PAES afrocolombiano definen a este como un artefacto sociotécnico, debido a su naturaleza política: a pesar de haber sido creado con un objetivo y una función específicos, responde a una estructura de poder y un orden social que busca ser legitimado o reforzado.

Para esta presentación, me enfocaré en la implementación del Programa PAES afrocolombiano desde una de sus múltiples aristas: estudiando el número de estudiantes admitidos en el programa y los procesos bajo los cuales se establece una cuota del 2%. Para ampliar esto, explicaré el proceso general de admisión de pregrado en la Universidad Nacional, antes de introducir la discusión sobre el porcentaje de cuotas otorgadas por el Programa PAES Afrocolombiano.

El contenido de este documento se desarrolla de la siguiente forma. Primero presento los antecedentes necesarios del proceso de admisión de pregrado en la Universidad Nacional de Colombia, y me enfoco en las regulaciones del Programa PAES Afrocolombiano, que se materializa en el Decreto institucional 013 que lo rige. Luego expondré los debates mantenidos entre activistas sociales, académicos y funcionarios de la universidad en torno a la cuota del 2% del Programa PAES afrocolombiano, y procedo con una breve descripción del uso de esa cuota del 2% en los procesos de admisión realizados entre 2010 y 2013. Finalmente, discuto la utilidad de este estudio de caso para comprender las complejidades de materializar la inclusión diferencial en la construcción de un estado-nación multicultural.

La Universidad Nacional para la Población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquero: ¿Cómo ser admitido?

A mediados de los años ochenta, la Universidad Nacional de Colombia había implementado el primer programa de acción afirmativa para admitir a estudiantes indígenas en estudios de pregrado. En los años siguientes, la Universidad creó cinco programas especiales de admisión para poblaciones específicas, incluido el programa de admisión para negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros (en adelante afrocolombianos), establecido en 2009.

Durante los primeros nueve semestres de implementación, 6,751 estudiantes fueron admitidos bajo este programa[5]. Las instancias administrativas de la universidad han tomado este número como un logro en el proceso de eliminar las barreras en el acceso a la educación universitaria para grupos históricamente marginados. En contraste, las organizaciones civiles, líderes y activistas de las comunidades afrocolombianas están en total desacuerdo con esta declaración. Han evaluado críticamente los resultados del programa, denunciando dos problemas principales. Primero, el número de estudiantes admitidos es notablemente bajo, considerando el porcentaje de población afrocolombiana que se gradúa cada año de la escuela secundaria. En segundo lugar, los pilares teóricos del programa se construyeron sobre las nociones que las instancias administrativas y directivas universitarias tienen sobre nociones como etnicidad, raza y acción afirmativa. Es decir, no tuvieron en cuenta contribuciones de académicos y activistas sociales que permiten discutir y ampliar sus propias miradas.

Ser admitido en la Universidad Nacional es considerado por muchos como un privilegio. Según las normas de admisión de la universidad, "los cupos para los programas de pregrado de la Universidad Nacional se consideran parte de la escasa propiedad pública del Estado" [...] (Artículo 5, Resolución 001 de 2013). La universidad resguarda la admisión mediante el uso de estrategias para seleccionar a sus mejores candidatos para garantizar "la calidad y excelencia" de la universidad. Como el mérito académico es el valor que prevalece en los procesos de admisión (Resolución 001 de 2013), todos los aspirantes deben realizar un examen de admisión para garantizar el proceso. Ese es el mecanismo obligatorio utilizado para identificar a los estudiantes más "apropiados" y así preservar la calidad y excelencia de la universidad; además, se asume como imparcial, asegurando la equidad y el mérito. Todos los candidatos son evaluados por la misma prueba, que es el componente esencial de todo el proceso de admisión.

No está claro cómo se entiende la equidad en un entorno que ignora los antecedentes diversos y desiguales de los candidatos[6]. Por lo tanto, la estandarización de la categoría "aspirantes" en el examen de admisión se vuelve problemática para activistas sociales y expertos. Argumentan que no considera las inequidades estructurales de la sociedad colombiana, y específicamente, el sistema educativo del país. Por el contrario, la Oficina de Admisiones de la Uni-

[5] La mayor parte del sistema de educación superior colombiano lleva a cabo procesos de admisión de pregrado cada semestre durante la mayor parte de su programa académico.

[6] De acuerdo con Andrés Sánchez y Andrea Otero (2012), "[...] los estudiantes con condiciones socioeconómicas favorables, dado que obtienen mejores puntajes, son los que pueden acceder a una educación superior de mayor calidad, pues las mejores universidades, tanto públicas como privadas, exigen altos puntajes en las pruebas Saber 11 para el ingreso. En contraste, los estudiantes con condiciones socioeconómicas des- favorables no sólo obtienen una educación de menor calidad, sino que esta no parece estar mejorando a través del tiempo" (p. 2)

versidad afirma que el examen se realiza bajo criterios imparciales y abarca las pautas dadas por el Ministerio de Educación. Dicha declaración implica que cualquier persona que haya pasado por la educación secundaria debe tener el conocimiento y los antecedentes para competir equitativamente por un lugar para estudiar en la Universidad Nacional. Sin embargo, ignora la inequidad de un país que reproduce brechas en el acceso a una educación de calidad[7].

El Decreto que rige el Programa se basa en la premisa multicultural establecida en la Constitución colombiana. Ese hecho otorga derechos diferenciados a la población afrocolombiana. El gobierno colombiano también adoptó el concepto de "discriminación positiva" para sus políticas, basado en dos aspectos. Primero, según el Censo Nacional de 2005, estas comunidades representan el 10.5% de la población colombiana[8]. En segundo lugar, estas comunidades se han enfrentado a la marginación histórica que las ha colocado entre las personas más empobrecidas del país.

En cuanto a los aspectos operativos, el Decreto enfatiza la admisión, dejando de lado la retención de estudiantes en la universidad. Los académicos y activistas sociales se quejan de lo que consideran que debería ser una acción afirmativa y de lo que está estableciendo la universidad en el Programa PAES. La permanencia de los beneficiarios en la universidad es un punto crucial en la discusión.

En segundo lugar, el enfoque diferencial para la población afrocolombiana propuesto por el Decreto se materializa en cinco aspectos, como sigue:

Primero, la selección de beneficiarios potenciales: deben ser estudiantes de secundaria de último año matriculados en escuelas ubicadas en ciudades específicas, seleccionados por la universidad. A su vez, la universidad selecciona esos municipios a partir de criterios económicos y demográficos definidos por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE – la ins-

[7] El Análisis de Situación de Población (2018) asegura que "Las bajas coberturas netas en educación secundaria y superior, llevan a que el promedio de años de educación de la población de 15 años o más no sea muy alto. En 2016, era 8,8 años, siendo mayor en Bogotá (10,5 años) y menor en la zona resto (6 años). Las brechas por sexo en asistencia escolar, favorable a las mujeres, se refleja en un promedio de años de educación algo mayor en las mujeres que en los hombres: 9 vs 8,7 en 2016 (Figura 4.36). Las mayores brechas por sexo se observan en las zonas y regiones de menor nivel socioeconómico: zona rural (5,7 vs 6,3) y región Atlántica (8,3 vs 8,8), mientras que en Bogotá no existen diferencias por sexo (10,6 vs 10,5)" (FLÓREZ *et.al.,* 2018, p. 191).

[8] Han surgido varias controversias en torno al número de población afrodescendiente reportado por el Censo Nacional de Población de 2005. Los informes oficiales afirman que es el 10,5% de la población total colombiana. No obstante, los movimientos sociales y los expertos académicos sostienen que podría alcanzar el 20% o incluso el 25%, según sus propios cálculos y estimaciones. La diferencia se explica por las inconsistencias en la recopilación de datos y la falta de auto-reconocimiento entre las personas afrodescendientes debido al estigma negativo de pertenecer a un grupo racialmente discriminado. Una década después, tras los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018, la reacción de los movimientos afrocolombianos frente a los nuevos resultados parece evidenciar una persistencia de la subrepresentación que denuncian.

titución oficial de estadísticas de Colombia[9]. La universidad también selecciona las escuelas (no todas las escuelas aplican, pero no especifican los criterios utilizados para esta selección).

En segundo lugar, existen exenciones de cuotas para los mejores siete estudiantes de secundaria de cada escuela seleccionada. En tercer lugar, hay una cuota del 2% del total de cupos disponibles de cada programa de pregrado para los aspirantes del programa PAES afrocolombiano. Estos se asignan de acuerdo con la puntuación obtenida en el examen de admisión[10]. Cuarto, existe la posibilidad de utilizar la exención gratuita hasta tres veces, en caso de que no se obtenga el puntaje mínimo requerido para el examen. Quinto, pagarán la matrícula más baja durante sus estudios de pregrado[11].

Aunque las disposiciones técnicas supuestamente respaldan el Decreto, estas no se explican de manera explícita. En consecuencia, varios sectores sociales —especialmente las organizaciones estudiantiles afrocolombianas— han cuestionado las vagas explicaciones sobre unos lineamientos técnicos que parecen no haber hecho cambios estructurales, evidenciando que la tensión entre calidad, mérito e inclusión establecida por el establecimiento de un programa de acción afirmativa parece ser la principal caja negra que pretende cerrarse con el Decreto.

¿Cuántas cuotas para los futuros estudiantes afrocolombianos? Debates sobre el porcentaje de cuotas que debe garantizar el programa PAES

Según el Decreto, la Universidad reserva el 2% de sus lugares, en cada programa de pregrado, para estudiantes afrocolombianos. ¿Cómo se determinó este porcentaje?

Los líderes estudiantiles afrocolombianos que entrevisté enfatizaron en la importancia de adoptar un porcentaje correcto de cuotas, señalando que este

[9] La selección de criterios principales se basa en el PIB per cápita de los municipios y su porcentaje de población afrocolombiana. El PIB per cápita debe estar entre los más bajos del país, y los porcentajes de población afrocolombiana deben estar entre los más altos del país. Es decir, priorizan las zonas más pobres del país con una población afrocolombiana representativa.

[10] Según el esquema de educación superior de pregrado que se sigue en Colombia, los estudiantes son aceptados en un programa y escuela específicos desde el comienzo de sus estudios, y deben seguir los cursos específicos durante toda la duración del programa. Por lo tanto, la elección de la disciplina que desean estudiar se realiza antes de ingresar a la universidad.

[11] Las tasas de matrícula en la Universidad Nacional de Colombia se calculan a partir de una operación matemática denominada Puntaje Básico de Matrícula, que tiene como objetivo crear una clasificación socioeconómica para beneficiar a los estudiantes de bajos ingresos. Se obtiene después de considerar todos los siguientes aspectos individuales de cada estudiante: valor de matrícula de la escuela secundaria, lugar de residencia de la familia del estudiante, ingresos familiares, carácter de la escuela secundaria (privada o pública), estado de propiedad de la vivienda familiar del estudiante y número de dependientes de los ingresos familiares del estudiante.

porcentaje debería ser el mismo que el porcentaje total de la población afrocolombiana en el país. Afirmaron que si esta acción afirmativa busca revertir las desigualdades educativas históricas como la representación insuficiente de esta población en las estadísticas universitarias, debe responder a la realidad demográfica y étnico-racial de Colombia.

Al respecto, uno de ellos argumentó:

> Nosotros pedíamos el 20% del total de plazas de la Universidad, cada semestre, en los cinco campus universitarios. Así, durante 2008, las discusiones continuaron sobre este asunto. De hecho, a fines de 2008, no había consenso sobre el porcentaje, y la Universidad sugirió un 5%, pero no hubo consenso. (Entrevista con el líder estudiantil 1)

La propuesta inicial de la organización estudiantil era crear un programa que garantizara el 20% del total de cupos. Para esto, sustentaron su solicitud con datos oficiales y cálculos demográficos sobre el porcentaje de población afrocolombiana en el país. Sin embargo, los funcionarios de la universidad mostraron un profundo desacuerdo frente al porcentaje propuesto y sugirieron uno mucho más bajo.

De acuerdo con esta demanda, uno de los profesores entrevistados me explicó:

> El principal problema es la asimetría étnica. Los pueblos indígenas están sujetos a leyes diferenciales estatales desde 1530. Por el contrario, la población afro parece no ser considerada como sujetos dignos de estas leyes. Donde quiera que esté, usted siempre tiene que luchar por este equilibrio. (Entrevista con profesor 2)

Esta reflexión explica las razones por las cuales los funcionarios apoyaron una cuota del 2%, basada principalmente en el programa de acción afirmativa que la universidad tiene para los aspirantes indígenas desde 1986. Según este profesor, el porcentaje real de la composición étnica y racial de la población colombiana es del 6% indígena y 20% afrocolombianos. Por lo tanto, dar la misma cuota del 2% a ambos grupos resulta en insuficiencia, porque la población afrocolombiana es tres veces mayor que la indígena. Siguiendo sus afirmaciones, se puede decir que esto constituye un problema de asimetría étnica. Así como él lo menciona, el Estado colombiano ha reproducido históricamente estas asimetrías, y también la Universidad Nacional, como institución pública, con sus programas de admisión diferenciados.

Por otro lado, uno de los funcionarios entrevistados explica la segunda razón que parece motivar la decisión tomada por la universidad de mantener la cuota del 2%:

> A veces escuchas comentarios como: "Las cuotas de dos por ciento no son suficientes", ¿verdad? Esto se debe a que la población [afrocolombiana] es del diez por ciento, pero incluso si hubiera diez escaños disponibles, no estarían ocupados. ¿Por qué? Aunque la universidad tiene que promover políticas de inclusión diferenciadas, también tiene que exigir calidad, ¿verdad? Como lo esencial en una universidad son los estudiantes, la universidad sigue siendo la mejor del país debido a su alto nivel académico [...] Estoy de acuerdo con que las cuotas de dos por ciento son muy pequeñas, podríamos aumentar pero no serían admitidos porque hay un puntaje mínimo y simplemente no lo alcanzan. Si se eliminara ese puntaje mínimo, los diez mejores estudiantes obtendrían los lugares. Por lo tanto, por un lado, podemos perder nuestra calidad académica y, por otro lado, el grupo en el aula se vuelve muy desigual, ¿no? Además, ¿qué papel juegan los profesores? Pueden calificarlos con puntajes bajos o sacarlos de sus clases. ¿Qué resolvería eso? Nada. El hecho es que las discusiones sobre las cuotas del dos por ciento no solucionan nada.
>
> Además, no entienden la lógica de la universidad porque podríamos aceptar a todos los estudiantes que queramos, pero a corto plazo, se irán. Son los primeros en abandonar. A medio plazo, generará una mala reputación para estos programas de acción afirmativa. A largo plazo, la universidad enfrentará el hecho de que los estudiantes que alcanzan los mejores niveles académicos se mezclan con aquellos que fueron admitidos por cuotas pero no son tan brillantes. A su vez, disminuiría la calidad de nuestra educación. Esa es la razón por la cual siempre hay un mínimo (Entrevista con el oficial de la universidad 2).

El ex funcionario destacó que destinar el 2% responde a la importancia de preservar el alto rendimiento académico de la universidad en su conjunto. Si se aumenta esta cuota, surge la posibilidad de admitir estudiantes con logros académicos más bajos. Esta situación daría como resultado una disminución de la calidad académica y, por lo tanto, los estudiantes dejarían de estudiar ya que no pueden alcanzar los estándares académicos de la universidad. Desde esta perspectiva, el porcentaje asignado de asientos no se considera bajo porque una cuota más alta no garantizaría que se ocupen todos los cupos.

La narrativa del funcionario ilustra que en los procesos de toma de decisiones, el principio de mérito y la necesidad de mantener altos estándares de

educación prevalecieron sobre la inclusión de grupos subrepresentados. Parece ser un razonamiento ampliamente aceptado por las burocracias universitarias para seleccionar a sus futuros estudiantes.

A medida que la educación de alta calidad se convierte en el principal valor a preservar, los mecanismos para admitir a los estudiantes en la universidad son responsables de proteger este objetivo. Además, la búsqueda de la excelencia pareciese reposar en un único criterio que la oficina de Admisiones encomienda a los directores de las escuelas secundarias a cargo de elegir a los posibles beneficiarios de su escuela. Por lo tanto, esos directores asignan la exención del pago de inscripción a los estudiantes con el mejor rendimiento académico de sus escuelas. Al encomendar esa tarea, la universidad supuestamente garantiza la excelencia de un posible aspirante, ignorando por completo el componente étnico y racial de este programa: asumen erróneamente que todos los residentes de una ciudad con altos porcentajes de población afrocolombiana pertenecen a ese grupo étnico-racial específico. Sumado a ello, la confianza depositada en las directivas escolares no es auditada ni cuestionada, por lo cual las decisiones que se toman en las escuelas secundarias carecen de seguimiento o de soportes que den cuenta de los criterios empleados para selección de los estudiantes.

Por lo tanto, el 2% parece ser el porcentaje que la Universidad considera adecuado para mantener una educación de calidad y progresar en la inclusión para aquellos históricamente excluidos. La decisión describe la idea de que no se necesitan más cuotas, ya que, en cualquier caso, estos lugares nunca serán ocupados por los estudiantes afrocolombianos, ya que no alcanzan los requisitos académicos de la universidad. Pero la decisión también hace implícito el hecho de que la universidad no cuenta con mecanismos adecuados para crear condiciones iguales para los estudiantes que comienzan la universidad con habilidades académicas más bajas.

Los líderes entrevistados comparten ese supuesto. Sugirieron que "Para preservar [la calidad académica] recomendamos hacer un proceso de seguimiento a los estudiantes admitidos desde su primer semestre para verificar su rendimiento académico" (Entrevista al líder estudiantil 3). Los líderes estudiantiles afrocolombianos reconocen el hecho de que existe una alta probabilidad de que los estudiantes admitidos carezcan del nivel académico requerido, pero que esto podría mejorar con un acompañamiento adecuado y procesos académicos adicionales que nivelen sus habilidades en lectura y matemáticas.

Este panorama ha llevado a los líderes estudiantiles a concluir que la universidad no tiene ningún interés real en promover acciones que den como resultado una inclusión real de las comunidades afrocolombianas. En uno de los números del boletín de la organización de estudiantes afrocolombianos, dos de ellos concluyen:

> Esto demuestra una vez más el racismo prevaleciente en la Universidad Nacional. Hemos estado tratando de sentarnos en una mesa de negociación donde nuestras sugerencias, observaciones y recomendaciones no fueron aceptadas. Más tarde, finalmente aprobaron el Decreto 013, restringiendo el acceso de nuestra población solo a cuotas del 2%. Este país tiene más de 10 millones de afrocolombianos, lo que nos convierte en el 20% de la población total del país. Y este país sigue descuidándonos y discriminándonos en una de las universidades más prestigiosas de Colombia (Duarte y Contreras, 2009).

Esta organización concluyó que el Decreto y sus disposiciones incorporan prácticas racistas en la universidad. Las frustraciones que trajeron estas decisiones no tardaron en hacerse públicas. En uno de los periódicos colombianos más importantes, un columnista y académico publicó un artículo titulado: "2%, la cuota mezquina", que describe esta experiencia:

> Conocido el Acuerdo mencionado, el antropólogo brasileño José Jorge de Carvalho, uno de los principales impulsores del programa de cuotas para el sistema universitario federal brasileño, reaccionó del siguiente modo: 'he pensado en ese argumento numérico cuando hice el estudio del porcentaje de profesores afros en las universidades brasileñas. Es muy bajo (no pasa del 1%) y por eso hice una simulación para calcular cuántas décadas serían necesarias para llegar por lo menos a 5% de la representación afro. Pero un profesor de matemáticas de la Universidad de Campinas (quien es incluso contrario a las cuotas, por lo tanto, alguien fuera de sospechas) me dijo que yo no llegaría a ninguna parte con esa simulación, porque a esos números tan bajos se les considera 'insignificantes' desde el punto de vista del crecimiento estadístico inercial. (AROCHA, 2009)

Sus comentarios sobre la opinión del profesor Carvalho fortalecen los argumentos en contra de las cuotas otorgadas por los líderes estudiantiles afrocolombianos, ya que apuntan a enfatizar en el bajo impacto que el Programa PAES podría tener a largo plazo en la inclusión de las poblaciones históricamente excluidas.

¿Qué ha sucedido con las cuotas del 2% ofrecidas? ¿Cómo se han usado?

Como la Universidad Nacional de Colombia tiene un proceso de ad-

misión cada seis meses, la información dada por la oficina de admisiones se desglosa en función del número total de estudiantes que fueron admitidos en cada uno de los ocho semestres entre el primer semestre de 2010 y el segundo semestre de 2013, y los cuatro campus principales que tenía la universidad para entonces[12].

El número total de estudiantes podría llevarnos a deducir que los candidatos afrocolombianos que se postulan en su programa PAES específico no pueden alcanzar el puntaje mínimo requerido, por lo tanto, no alcanzan la cuota establecida del 2%: un total de 684 estudiantes fueron admitidos en ese período de tiempo bajo el programa afrocolombiano PAES, que equivale al 1,5% del total de estudiantes admitidos.

Sin embargo, este porcentaje no es uniforme, ya que demuestra dos variaciones específicas que deben examinarse. El primero está relacionado con las diferencias entre los procesos de admisión realizados durante el primer o segundo semestre de cada año. La segunda particularidad está relacionada con el campus donde los futuros estudiantes fueron admitidos[13].

Con respecto al primer factor, encontré que el porcentaje de estudiantes afrocolombianos admitidos en el Programa PAES durante los primeros semestres de cada año supera la cuota del 2%. Por el contrario, no alcanzan la cuota del 2% durante los procesos de admisión del segundo semestre. Por lo tanto, aunque los estudiantes alcanzan a ocupar todos los cupos reservados para ellos en el primer semestre, esto no ocurre durante el segundo semestre de cada año. Esto puede explicarse porque la demanda de cupos es mayor durante el primer semestre de cada año, ya que la mayoría de las escuelas secundarias del país finalizan su año académico en noviembre o diciembre.

En segundo lugar, con respecto a la variación entre los campus, encontré que mientras los admitidos por el programa PAES afrocolombianos a los campus de Bogotá, Medellín y Manizales promediaron entre 0,9% y 1,4% del total de admitidos; quienes fueron aceptados por esta misma acción afirmativa al campus de Palmira fueron en promedio el 4% del total de cupos allí ofrecidos en ese mismo período de tiempo, excediendo en mucho la cuota del 2%. En consecuencia, si el puntaje de un aspirante no es lo suficientemente alto como para ser aceptado en uno de los primeros tres campus, tendrían más posibilidades de ser aceptados en el campus de Palmira. Además, esta diferencia muestra que hay candidatos afrocolombianos que tienen las habilidades para competir dentro del sistema de admisión regular de la universidad y ocupar

[12] Aunque envié varias solicitudes a la Dirección de Admisiones para obtener más información sobre los aspirantes y los estudiantes admitidos en la universidad, tanto de los procesos de admisión general como de los procesos de acción afirmativa, dicha oficina se negó a proporcionarla.
[13] La Universidad Nacional tenía siete campus en 2010, pero solo tenía programas de pregrado en cuatro de ellos. Estos se encuentran en las ciudades de Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira, hago referencia específicamente a estos cuatro campus. Hoy en día, la universidad tiene nueve campus, y cinco de ellos ofrecen admisiones de pregrado.

esos asientos, sin pedir una acción afirmativa que le permita ingresar a la universidad con un nivel inferior al puntuación media.

Según el funcionario de la universidad que mencioné anteriormente, ¿es posible inferir, entonces, que el campus de Palmira disminuye la calidad de la universidad? ¿O el campus de Palmira tiene estudiantes que no permiten que la universidad logre su objetivo de resultados de calidad? En otras palabras, ¿los estudiantes del campus de Palmira tienen menos mérito que los estudiantes de otros campus? ¿Por qué sucede esto y por qué los funcionarios universitarios no se quejan de este campus en lugar de rechazar a los candidatos afrocolombianos que desean ingresar a la universidad?

CONCLUSIONES

Uno de los enfoques propuestos por Latour (1992) para estudiar las cajas negras es el análisis de controversias y cómo llegan a su fin. Las narraciones de los entrevistados mostraron que dentro de un artefacto supuestamente técnico como el Programa PAES afrocolombiano, hay controversias veladas.

La discusión específica sobre la asignación de una cuota del 2% es evidencia de cómo las consideraciones técnicas relacionadas con la inclusión de la población afrocolombiana en el sistema de educación superior colombiano giran en torno a las tensiones entre los valores de mérito, calidad y excelencia, y el principio de equidad –en este caso, para la población afrocolombiana- en un país multicultural. Desde la perspectiva del discurso institucional, los valores de mérito y calidad predominan frente al principio de equidad, siendo este último respaldado por activistas, académicos y organizaciones sociales. Este desencuentro pareciera revelar las dificultades para un acuerdo entre estas dos perspectivas y la imposición de valores relacionados con la competencia y la meritocracia. La burocracia universitaria pareciera no cuestionar la relevancia de esos valores, que podrían responder a un discurso institucional generalizado firmemente arraigado en la creencia de que el mérito debe prevalecer sobre la equidad. Parecen asumir el discurso institucionalizado, reforzándolo, en lugar de discutirlo.

Aunque la expedición del Decreto 013 de 2009 (Universidad Nacional de Colombia, 2009) se convirtió en el "punto de cierre" de la controversia, o al menos en un intento de cerrarlo, los desacuerdos persisten. Las objeciones que algunos grupos sociales siguen expresando en contra de la cuota del 2% me permiten concluir que para muchos de ellos, estas discusiones están lejos de cerrarse, y el debate aún está abierto. Sin embargo, parece que directivas y funcionarios de la Universidad Nacional consideran lo contrario.

Directivas de la universidad han creado este Decreto en respuesta a los líderes estudiantiles afrocolombianos, creyendo que han respondido, y resol-

viendo la controversia. En otras palabras, a pesar del hecho de que algunos funcionarios y antiguas directivas reconocen que el Programa PAES afrocolombiano puede mejorarse, para ellos, es un asunto resuelto que solo necesita algunos ajustes menores. Por el contrario, para algunos de los actores involucrados, como académicos y activistas, la tensión entre el mérito y la equidad parece estar lejos de terminar, y la discusión permanece abierta.

Los puntos de vista opuestos revelan un aspecto más complejo: las consideraciones políticas detrás de la idea del acceso diferencial a la educación superior en Colombia. Más allá de la construcción de artefactos sociotécnicos (BIJKER, 1992; WINNER, 1980; DUMEZ; JAUNEMAITRE, 2010), las discusiones políticas sobre inclusión social aún están pendientes de resolución.

Trascendiendo el escenario de la Universidad Nacional, este caso revela las dificultades que enfrenta un contexto cambiante, con demandas diferenciadas y dinámicas pero burocracias estáticas. La adopción de medidas afirmativas como medidas para abordar las desigualdades en el acceso a la educación universitaria parecía ser una solución a un problema estructural. Sin embargo, estas no pueden tener éxito en un contexto que se resiste a reflexionar sobre la primacía de sus valores.

Las acciones afirmativas como artefactos socio-técnicos mediados por valoraciones morales dan cuenta de una discusión subyacente que aboga por la defensa de la multiculturalidad frente a las discusiones tradicionales sobre la calidad de la educación, en este caso. En últimas, estas medidas evidencian la tensión con factores estructurales que determinan el acceso (o la exclusión) de la población afrocolombiana a la educación superior en un escenario altamente competitivo preocupado por lograr estándares de calidad.

Por otro lado, la complejidad de la escena multicultural colombiana también incluye la perspectiva predominante del enfoque indígena para asumir las diferencias étnico-raciales. Como Wade (1997) afirma: "la identidad negra nunca ha sido tan institucionalizada como la identidad indígena y las personas negras han sido vistos mucho más como ciudadanos (de segunda clase), típicamente estudiados en relación con las personas no negras en una 'sociedad de clases', asumiendo con frecuencia que no tienen una 'cultura negra'". (WADE, 1997: 85). A su vez, esta inadecuación de tratamientos diferenciales para comunidades afrocolombianas parece resaltar la falta de preparación de las estructuras institucionales frente a la construcción de un estado-nación verdaderamente multicultural.

El análisis de un artefacto simple que parece estar enmarcado en un proceso institucional particular revela tensiones relacionadas con la dinámica sociopolítica de los afrocolombianos y las complejidades de la política de los estados multiculturales. Con ello hago referencia a tres discusiones principales: primero, la creación enrevesada de categorías étnicas y raciales para la identi-

ficación de la población afrocolombiana. En segundo lugar, el reconocimiento de la etnicidad y derechos diferenciales relacionados con las territorialidades específicas, es decir, los municipios más empobrecidos del país, donde se vincula la exclusión racial y la pobreza. Tercero, las dificultades de intervenir directamente el racismo y la discriminación racial. Al final, los actores en este estudio de caso muestran las complejidades de la escena política del grupo étnico más grande del país.

REFERENCIAS

AROCHA, J.. 2%, la cuota mezquina. *El Espectador*, 2009, 8 october 2009. Recuperado de http://www.elespectador.com/columna155493-2-cuota-mezquina.

BIJKER, W. E.. The Social Construction of Fluorescent Lighting, or How an Artifact Was Invented in Its Diffusion. In: BIJKER, W.E. y LAW, J. (Eds.). *Shaping Technology/Building Society*: Studies in Sociotechnical Change. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts, 1992, p. 75-102.

BIJKER, W. E.; PINCH, T. J.. The Social Construction of Facts and Artifacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other. In: BIJKER, W. E.; HUGHES, T. P. y PINCH, T. (Eds.). *The Social Construction of Technological Systems*: New Directions in the Sociology and History of Technology. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts, 1989, p. 17-50.

COLLINS, H.; PINCH, T.. *El Golem*: lo que todos deberíamos saber acerca de la ciencia. Barcelona: Crítica, 1996 [1993].

DUARTE, C.; CONTRERAS, D.. Continúa la lucha por un programa integral de acciones afirmativas en la Universidad Nacional. *La Uramba*, v. 3, n. 3, 2009.

DUMEZ, H.; JEUNEMAITRE, A.. Michel Callon, Michel Foucault and the "dispositif": When economics fail to be performative: A case study. *Le Libellio d'Aegis*, v. n.4, p. 27-37, 2010.

FLÓREZl, C. E.; GÓMEZ LÓPEZ, C.; MARTINEZ GÓMEZ, C.; RODRIGUEZ MORALES, M. M.; OSPINA, M. F.; CARDONA GÓMEZ, G.; LOZANO RUIZ, L. M.; LARA AMAYA, P. J.; RAMIREZ HERNÁNDEZ, C. A.. *Análisis de Situación de Población ASP Colombia 2018*. Bogotá: Gobierno de Colombia, UNFPA, 2018.

LATOUR, B.. *Ciencia en acción*: cómo seguir a los científicos e ingenieros

a través de la sociedad. Barcelona: Labor, 1992.

LOVEMAN, M.. *National Colors*: Racial Classification and the State in Latin America. Nueva York: Oxford University Press, 2014.

PASCHEL, T.. *Becoming Black Political Subjects*: Movements and Ethno-Racial Rights in Colombia and Brazil. Princeton: Princeton University Press, 2016.

_____. Rethinking Black Mobilization in Latin America. In: De la Fuente, A.; REID, Andrews, G. *Afro-Latin American Studies*: An Introduction. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press, 2018.

PINCH, T.. La retórica y la controversia sobre la fusión fría: del Woodstock químico al Altamont físico. *Política y Sociedad* v.14, n. 15, p. 155-170, 1993.

_____. Half a house: a responde to McKinney. *Social Studies of Science*, v. 29, n. 2, p. 235-240, 1999.

RODRÍGUEZ, M. M. M.. *Materializar la inclusión*: tensiones y controvérsias em la creación del Programa PAES Afrocolombiano de la Universidad Nacional de Colombia. (Magister en Estudios Sociales de la Ciencia). Facultad de Ciencias Humans. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2016.

SÁNCHEZ, A.; OTERO, A.. Educación y reproducción de la desigualdad en Colombia. Reportes del Emisor. *Investigación e información económica*, n. 154. Banco de la República, 2012.

TELLES, E., FLORES, R., URREA-GIRALDO, F.. Pigmentocracies: Educational Inequality, skin color and census ethnoracial identification in eight Latin American countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, n. 40, p. 39-58, 2015.

WADE, P.. *Race and Ethnicity in Latin America*. Londres: Pluto Press, 1997.

WINNER, L.. Do Artifacts Have Politics? *Daedalus*, v. 109, n. 1, p. 121-136, 1980.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. *Acuerdo 013* de 2009, "Por el cual se crea el programa de admisión especial a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal". Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009.

O DOCENTE DE ESCOLAS DE QUILOMBO: IDENTIDADE PROFISSIONAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Mary Francisca do Careno

INTRODUÇÃO

> A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo. (MANDELA[1], 2003)

O texto parte do pensamento de Nelson Mandela, quando esteve no lançamento da rede Mindset[2], em 2003, e, também, apresenta, com base em Moscovici (1978, 2007), as representações sociais de professores de escolas quilombolas do Vale do Ribeira/SP. Toma, como ponto de partida, o sistema educacional existente, que tem sido estudado por vários autores (LIBÂNEO, 2002; PINTO, 2002; ABDALLA, 2008; 2016; FREIRE, 2009; entre outros), e, geralmente, visto como multifacetado e com problemas em sua estrutura, na prática educativa e na formação de seus docentes. Diante disso, são temas recorrentes na análise da realidade escolar: o pauperismo das escolas, especialmente, as públicas; a precarização do trabalho; a defasagem dos salários oferecidos; o despreparo do professor para a realidade da sala de aula; o currículo pouco interessante para os alunos e mesmo certa desconexão com a história e cultura regional.

A situação escolar do Vale do Ribeira/SP, localizada no sul do Estado de São Paulo e onde a presente pesquisa se desenvolveu, apresenta estes problemas. Todavia, não era essa a educação sonhada pelos antigos moradores, quando construíram as primeiras unidades nos quilombos da região. Em depoimentos gravados (CARENO, 1997), o prédio, tal qual a palavra "educação" de Mandela, na epígrafe anterior, simboliza o mundo do conhecimento e, transfigurado na escola, é o lugar do saber, representando a própria liberdade. Simboliza o professor (o Griô), ou seja, é a "arma" que os mais velhos usavam para defenderem suas tradições e (re) construírem a ancestralidade. Cada escola materializa a resistência, a luta e a conquista do quilombo.

[1] Trata-se de um trecho do discurso proferido por Nelson Rolihlahla Mandela, no lançamento da rede Mindset, em 16 de julho de 2003, aos seus 85 anos. Maiores esclarecimentos, consultar o *site da Fundação Nelson Mandela*, referente aos seus discursos, de 18 de julho de 1918 a 05 de dezembro de 2013. Disponível em: ≤ http://www.mandela.gov.za/mandela_speeches/2003/030716_mindset.htm≥.

[2] Esta rede é dedicada a prover material educativo e curricular para alunos e professores em temas variados, que vão desde questões em torno da economia a orientações para a vida.

Tendo em vista este cenário, a pesquisa, de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), busca encontrar respostas para várias questões, que envolvem o processo educativo dessa região paulista: 1) Quem são esses professores? 2) Que formação tiveram para trabalharem em territórios histórico-culturais específicos? 3) Quais suas representações, considerando-se que lidam tanto com relações do saber elaborado das ciências como também com o saber empírico ou senso comum da população local? 4) Finalmente, como cumprem a Resolução CNE/CEB nº 08/ 2012 (BRASIL, 2012b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (EEQ), uma forma de alter-reconhecimento na Educação Básica, e o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 (BRASIL, 2012a), que dispõe sobre a referida resolução?

A presente exposição procura responder a essas questões, apresentando um pouco da história da região sul-paulista e da educação quilombola local e tecendo alguns fios do perfil desses docentes. Tem como objetivo central compreender suas representações sociais e identidade profissional, com base em Moscovici (1978; 2007), Abdalla (2008, 2016) e Dubar (1997), considerando-se como dão sentido ao trabalho docente e conciliam a formação e as ações pedagógicas exigidas para esses territórios culturais específicos.

O trabalho se justifica na medida em que pode oferecer subsídios ao Grupo de Pesquisa CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, e ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação (CIERS-ed/FCC), Cátedra Profissionalização Docente. Além disso, pretende contribuir com a formação de gestores e docentes da região do Vale do Ribeira, ao definir indicadores para acompanhar a educação escolar quilombola (EEQ), na Baixada Santista e Vale do Ribeira, e em escolas Quilombolas dos municípios de Eldorado/SP e Iporanga/SP.

A seguir, o texto apresenta uma breve sistematização da história local, seguida de uma seção, em que são expostas políticas públicas da última década, situando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) na Educação Básica. E, depois, aborda os caminhos da pesquisa com as dimensões de análise e os resultados obtidos. Por fim, expõe algumas considerações a respeito da temática.

Realidade Quilombola: o Vale do Ribeira e os quilombos

> A representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências. (MOSCOVICI, 1978, p. 44)

Desvendar os caminhos das representações sociais dos professores e

perscrutar sua identidade profissional tornou-se importante para tentar compreender a dificuldade que os professores demonstraram ao responder à pergunta do questionário sobre "o que é quilombo?" Isso demandou, conforme afirma Moscovici (1978), na epígrafe acima, uma descrição minuciosa sobre a formação histórica e cultural das comunidades. Embora os dados, durante as entrevistas, tenham nos revelado que todos eles são oriundos da região.

O Vale fica entre dois dos Estados mais desenvolvidos do país: a leste do Paraná e ao sul de São Paulo. Região com solo rico em minérios, explorados pelos portugueses, desde o século XVI, teve como primeira atividade econômica a mineração de ouro. Isto demandava o emprego de mão de obra escravizada, vinda de diversos estados, com homens e mulheres "fugidos, não só dos navios negreiros que atracavam nos portos de Iguape e Cananéia, mas também das fazendas e sítios de localidades vizinhas" (CARENO, 1997, p.125). Nesse mesmo século, teve origem a cidade de Iporanga, fundada, em 1576, pelos bandeirantes em busca de ouro.

No século XVII, no Médio Vale, surgiu Xiririca, hoje, Eldorado, em homenagem ao ouro existente na região; e Apiaí, em 1730, no Alto Vale do Ribeira. Com o término desse ciclo, escravizados fugidos e ex-escravizados ocuparam as terras e desenvolveram uma agricultura voltada para o mercado de alimento, tanto para próprio consumo como para o comércio, dando origem às dezenas de comunidades da região (INVENTÁRIO, 2013, p.11). Até hoje, a maioria delas está situada em área rural, de difícil acesso, sem energia elétrica e sem água tratada e os mais de três mil núcleos quilombolas existentes, no Brasil - sessenta e seis no Vale do Ribeira - (INVENTÁRIO, 2013, p. 7; BRASIL, 2012a), e no mundo, caracterizam-se por uma enorme resistência sócio-política e cultural, pois o negro, ao contrário do que os livros didáticos mostram, nunca foi um povo que aceitou o cativeiro pacificamente. A seguir, há alguns indicadores de como se deu o processo de aquilobamneto e suas diferentes denominações:

> O processo de *aquilombamento* existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes. Em todas as Américas, há grupos semelhantes, porém com nomes diferentes, de acordo com a região onde viveram: *cimarrónes*, em muitos países de colonização espanhola; *palenques*, em Cuba e na Colômbia; *cumbes*, na Venezuela; e *marroons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos. Anjos, R. (2007) confirma esse dado ao afirmar que surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América. (BRASIL, 2012a., p.05)

Os livros didáticos trazem a palavra *Kilombo* como sendo simplesmente "refúgio de negros escravos fugitivos". Para Munanga e Gomes (2006, p.71), ela é mais que isso. Ela é:

> [...] originária da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo *umbundo*, constitui-se em um agrupamento militar composto dos *jagas* ou *imbangalas* (de Angola) e dos *lundas* (do Zaire) no século XVII.

Os dois autores afirmam ainda que, para alguns antropólogos, na África, a palavra refere-se a um espaço, a uma associação de homens, sendo aberta a todos: conceito que é adotado pelos grupos por nós pesquisados. O quilombo, para alguns de nossos informantes, está longe de ter o sentido tradicional de espaço geográfico, delimitado fisicamente por uma relação de posse, de caráter político-administrativo ou de refúgio de fugitivos. No Vale do Ribeira e nos demais quilombos, o conceito vem fortemente atravessado pelas relações sociais. É concebido como o espaço de todos, é o abrigo de todos e como uma associação aberta a todos.

No Art. 3º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica estabelecem por *quilombos*:

> I - os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
>
> II - comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória; III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros. (BRASIL, 2012a).

O conceito de *quilombo* aproxima-se da concepção de Santos, Souza e Silveira (1998, p.16), quando destacam que se trata de um "(...) lugar e também o espaço da existência e da coexistência (...)". O lugar, portanto, onde ainda

reside uma das poucas possibilidades de resistência aos processos perversos do mundo. Como os autores definem:

> [...] é o espaço do acontecer solidário. Estas solidariedades (que) definem usos e geram valores de múltiplas naturezas: culturais, antropológicos, econômicos, sociais, financeiros, para citar alguns. [...] O lugar – não importa sua dimensão – é a sede dessa resistência da sociedade civil, mas nada impede que aprendamos as formas de estender essa resistência às escalas mais altas. (SANTOS, SOUZA; SILVEIRA, 1998, p.15)

Para se conhecer a fundo a importância desse espaço do quilombo, no âmbito da educação básica, é preciso refletir sobre o desenvolvimento das políticas públicas frente às questões introduzidas pelos movimentos dos negros e quilombolas nesta direção.

As políticas públicas

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ, na Educação Básica, surgiram de demandas discutidas e reivindicadas por componentes do Movimento "Negro e Quilombola", durante a 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010. Nos últimos anos, já era real com a promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que, além de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (BRASIL, 1996), propunha novas diretrizes curriculares para o estudo da História e Cultura africana e afro-brasileira, obrigando incluir a temática no currículo oficial das Redes de Ensino público e privado do país.

Em 2012, foram homologadas, pelo MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ, por meio das seguintes disposições legais: a) Parecer CNE/CEB 16/2012 (BRASIL, 2012a); e b) Resolução CNE/CEB 08/2012 (BRASIL, 2012b). A partir de então, os sistemas de ensino e as escolas, que ofertam essa modalidade educacional, deverão se organizar para a sua implementação. Importante lembrar que atendem a essas orientações os cursos de formação inicial e continuada de professores, conforme indica a Conselheira do CNE/CEB, Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, da UFMG, militante negra e Relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ:

> Essas diretrizes fazem parte do processo de luta social do movimento quilombola, movimento negro e demais partícipes da luta anti-racista e pela emancipação social. São também fruto do trabalho da CONAQ, das deliberações da CONAE 2010, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e do sério e competente trabalho do CNE, sobretudo, d@s conselheir@s da Câmara

> de Educação Básica que comigo compuseram a comissão especial. (*E-mail* de 29 de novembro de 2012, para o CONNEAB)

Esses textos legais são importantes, pois "(...) embasam as lógicas de 'resistência' ou de 'inovação', dando sentido (ou não) ao trabalho docente e ao processo de profissionalização por que passam os professores" (ABDALLA, 2008, p.14-15). São respostas a obstáculos que surgem no dia a dia das escolas e consolidam os anseios da comunidade negra, que sempre lutou por uma educação que respeita e reconhece a história, a memória, as tecnologias, os territórios e os conhecimentos existentes.

No Vale do Ribeira, é evidente a negação desses direitos, por parte do Estado, conforme consta no texto elaborado, em 2018, pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, através do seu Núcleo Especializado de Defesa da Diversidade e da Igualdade Racial, ao considerar que o fato:

> [...] acarreta especulação fundiária, incidência de unidades de conservação sobre os territórios tradicionais, morosidade no processo de regularização fundiária, exploração de recursos minerais presentes em seus territórios por empresas privadas, projetos de construção de hidrelétricas, precarização do acesso e da qualidade da educação, racismo, dificuldade de acesso e transporte público sem infraestrutura, etc., conflitos que afetam diretamente o modo de vida e a cultura ancestral desse povo. (SÂO PAULO, 2018, p. 05)

O portal do Ministério de Educação informa que vinte e três das vinte e sete Unidades da Federação Brasileira possuem escolas em remanescentes de quilombos, totalizando uma rede com 151.782 matrículas, 6.493 docentes e 1.253 escolas. No Estado de São Paulo, a rede paulista se compõe de: 1.400 matrículas, 120 docentes e 26 escolas (BRASIL, 2007).

Os Caminhos da Pesquisa: do cenário da pesquisa ao cenário da Escola Quilombola

Após autorização do Departamento de Educação do Município de Eldorado/SP, procederam as visitas às escolas. Foram coletados depoimentos de três (3) gestoras e onze (11) docentes de quatro comunidades: André Lopes (2), São Pedro (3), Nhunguara (5) e Barra do Batatal (1). O levantamento desses sujeitos procedeu-se com o auxílio de ferramentas e técnicas para a coleta e gravação das respostas: a) questionários com questões estruturadas e semiestruturadas, que serviram como roteiro para entrevista; b) transcrição das gravações. E, posteriormente foi realizada análise dos depoimentos.

As respostas serviram para conhecer o perfil, a vida pessoal e profissional desses sujeitos, e saber da responsabilidade de estarem trabalhando em território histórico de resistência. Em resposta ao que lhes perguntavam, emitiam juízos de valor, opiniões e crenças sobre a profissão; ou seja, as representações sociais que não só fundamentam este estudo e orientam seu trabalho e, também, revelam, de algum modo, sua identidade ou "(...) seu processo de profissionalização, oferecendo uma possibilidade de reflexão sobre o desafio cotidiano de *ser e estar* na profissão professor" (ABDALLA, 2008, p. 26-27).

Dubar (1997) considera a identidade como um fenômeno complexo, que se traduz por um jogo do reconhecimento, cuja construção é inerente ao processo de socialização, constituindo-se como um elemento essencial tanto nas representações como nas práticas dos sujeitos, que são inseparáveis e problemáticas. Existe a identidade *para si*: subjetiva (de auto-reconhecimento), quando focaliza o docente em sua relação consigo mesmo; e a identidade *para o outro*: objetiva (de alter-reconhecimento), quando focaliza o docente em sua relação com o outro, ao refletir: "eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro". O autor assegura que "a identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir numa incerteza maior ou melhor mais ou menos durável" (DUBAR, 1997, p, 104).

Nesse processo de relações humanas, está a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (1978), que estuda essa "(...) modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (p.26) e que é, alternativamente, "o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado" (p.27). Este trabalho realiza-se, enfim, no diálogo triangular entre identidade profissional, representações sociais e questões histórico-raciais, pois consideramos que os envolvidos - os professores - estão inseridos e atravessados pela sociedade quilombola (com sua história, tradições, suas demandas, suas formas de organização, seu modo de pensar o mundo). Embora tivessem tido, durante o período de vida e de formação acadêmica, pouco conteúdo histórico e cultural a respeito dos habitantes e do território onde viveram e estão lecionando, sabendo-se que:

> [...] somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função disso, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade [...], os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. (MUNANGA, 2005, p.15)

A linha de pensamento desse antropólogo afro-brasileiro associa-se ao conceito de *representações sociais* como saberes e valores da memória social,

que refletem conhecimentos socialmente elaborados e partilhados. Importa afirmar sobre a importância da presente pesquisa a respeito das representações dos professores sobre o povo quilombola. Certamente, o que pensam sobre seus alunos, interfere em suas práticas docentes e administrativas, considerando-se que as representações são, conforme Jodelet (2001, p.17): "(...) são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social". Também, Moscovici (2007, p.37) destaca que as representações sociais:

> [...] são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas. [...] Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente.

A partir dessa breve contextualização do cenário da pesquisa, a seguir, abordaremos alguns elementos que descrevem o cenário da Escola Quilombola.

Do Cenário da Escola: Educação Quilombola da região do Vale do Ribeira

Informações do Grupo Gestor da região de Eldorado/SP, que nos forneceu importantes dados sobre a educação quilombola local, dão conta que a Rede de Quilombos do Departamento de Educação da Prefeitura da Estância Turística de Eldorado contava, em 2019, com 263 alunos matriculados em salas multisseriadas[3]: da Pré-escola ao 5º Ano com 27 docentes em 09 escolas quilombolas: Abobral, André Lopes, Ivaporunduva, Nhunguara, Galvão, Pedro Cubas, Poças, São Pedro e Sapatu. Existem três sedes administrativas, sendo: a) Sede 1: Coordenação Pedagógica em Eldorado – na Aldeia Cultural; b) Sede 2: Coordenação Pedagógica em Abobral; c) Sede 3: Coordenação Pedagógica em Barra do Batatal. Lá, estudam alunos do Batatal (Bairro Boa Esperança) e do Quilombo Pedro Cubas.

Depois de muita luta, os habitantes do Vale do Ribeira conseguiram ter

[3] Multisseriada: classe onde alunos de idades e níveis educacionais diversos estudam com um único professor.

a primeira escola quilombola, com atendimento aos Ensinos Fundamental e Médio do Estado de São Paulo: a E.E. Maria Antonia Chules Princesa. Localizada na Comunidade de André Lopes, recebe alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, vindos dos bairros quilombolas do Vale. Existem duas salas de aula, cedidas pelo Estado, para alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os docentes de quilombos em seu universo da profissão: quem são esses docentes?

O estudo, seguindo o roteiro estabelecido, considerou, a partir das respostas, aspectos que interferem na identidade profissional dos docentes, tais como: características relacionadas a sexo, faixa etária, autodeclaração sobre cor/etnia, estado civil e religião, dados sobre família e estudo, renda familiar, atuação profissional; assim como práticas culturais.

Os dados revelaram que, dos catorze participantes, 83,3% são do sexo feminino, ratificando estudos anteriores que o magistério é uma profissão predominantemente de mulheres. Estão acima dos 31 anos, distribuídos em duas faixas etárias: 50% têm entre 31 a 40 anos e o restante está na faixa de 41 anos ou mais. Estes dados vão ao encontro da grande maioria dos docentes dos países pertencentes à OCDE[4] (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e de alguns países da União Europeia, que têm mais de 40 anos de idade (dados de 2004). Além disso, 64% deles têm lecionado, há mais de 10 anos, na EEQ, embora não fiquem muito tempo na mesma unidade. Do total, apenas 1 (um) permanece há mais de 10 (dez) anos na mesma escola, ou seja, 36% do total.

Com relação ao pertencimento ou características étnicas: 75% se autodeclararam negros (pretos ou pardos) e 25%, brancos, o que reflete o enorme percentual de negros na região. O estudo mostra, também, que 50% são casados e os demais: solteiro (1), separado (1), desquitado (1), divorciado (1) e deixaram em branco (2). A religião católica e a evangélica apresentam a mesma proporcionalidade: (41,6%). Dois professores deixaram em branco a questão e dois responderam que não têm religião.

Libâneo (2002, p. 10) considera que Universidades e os cursos de formação para o magistério deveriam estar preocupados com a formação docente e serem capazes de "ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação". No Vale, os respondentes tiveram que se adequar às condições exis-

[4] Conforme a pesquisa "Retratos da Escola: a realidade sem retoques da educação no Brasil", divulgada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE (2003), 53,1% dos trabalhadores da educação básica se concentram na faixa etária de 40 a 59 anos (UNESCO, 2004, p. 47-8 – nota de rodapé).

tentes: 75% fizeram o Ensino Médio em Curso Profissionalizante Magistério; 25% o Supletivo. Todos estudaram nas faculdades particulares que existem em cidades próximas a Eldorado. Não há opção. Apenas um respondente estudou em universidade pública. A opção pela docência, para a maioria, não parece ter sido uma escolha consciente, resultado de reflexão e objetivos claros.

A família, com alguns membros (tios e primos) professores, foi a grande influenciadora que os levou a optar pelo magistério. Quem não tem docente na família, escolheu outras justificativas. As que mais chamam a atenção: "único curso profissionalizante junto ao ensino médio que o município oferecia"; "oportunidade e facilidade de trabalho"; "um curso com mensalidade baixa e queria ter um curso superior".

Destacamos, também, que a média do número de filhos, entre os professores baseia-se, principalmente, em um ou dois filhos, revelando novas composições dessa geração familiar quilombola. Às vezes, o núcleo é maior por conta dos avós, principalmente, se responsabilizarem por netos ou filhos menores de seus parentes e compadres ou comadres, conforme depoimentos em conversas informais, durante os intervalos das entrevistas. Importa lembrar que, nos quilombos, não existe criança abandonada. Ela fica no núcleo familiar a que pertence seu pai ou mãe.

Os professores moram ou trabalham em um ou outro dos dois municípios: ou Iporanga ou Eldorado. Embora estes não sejam distantes um do outro, a grande maioria dos docentes encontra sérias dificuldades para fazer o trajeto residência-escola-residência. A manutenção das estradas da região é péssima: nos meses de chuva, os ônibus não têm regularidade de circulação e os professores têm que chegar à escola por moto, de bicicleta ou mesmo a pé. Algumas escolas, como as de São Pedro, Pedro Cubas e a de Praia Grande (40 minutos de barco), têm difícil acesso na época de chuva. É preciso atravessar o Rio Ribeira de Iguape por balsa e, em época de cheia, a travessia torna-se muito mais perigosa.

Quando se analisa a participação na vida econômica da família, a resposta mais recorrente é a de que: "Trabalha, é responsável pelo seu sustento e também contribui para o sustento da família" (66,6%). A soma da renda mensal da maioria (66,6%) é baixa até para a região. Ou seja, cerca de R$2.000,00, sendo que uma ganha abaixo do salário mínimo, pois, segundo ela, é responsável pelo único aluno deficiente mental, que encontramos durante o levantamento de dados. De todo o grupo, apenas uma docente assinalou que ganha acima de R$3.000,00. A soma da renda mensal familiar, portanto, é baixa: apenas 33,33% deles ganham de R$2.600,00 a R$3.000,00; ou seja, pouco mais de três salários mínimos.

A pauperização dos professores da educação básica é real nesses tempos difíceis. Em relação a estas questões que dizem respeito à universalização da

educação básica, Assis (2004, *apud* UNESCO, 2004, p. 62) apresenta a seguinte análise:

> Ao pensar na universalização do direito à educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, há que se pensar no professor, na valorização do profissional que tem a responsabilidade de trabalhar com estes corações e mentes, constituindo conhecimentos e valores indispensáveis à vida da criança, do adolescente e jovem no presente, no curto e no médio prazo. Assim como houve uma pauperização da população em geral no Brasil, também houve uma pauperização dos professores. Os professores deixaram de ganhar um salário digno, deixaram de ter uma carreira atraente, passaram a ter muita dificuldade de se manter como cidadãos. O professor é um profissional que tem que ler, viajar, escrever, ter acesso aos bens de cultura e isso durante muitas décadas foi sendo destruído e alijado de seu alcance.

E quanto à atuação profissional, três dos docentes entrevistados estão afastados da sala de aula, ocupando cargo de gestão[5]; entretanto, todos lecionaram por mais de dez anos em escolas de quilombo. Ou seja, têm experiência suficiente para orientar os profissionais que estão em sala de aula e, juntos, podem construir políticas públicas referentes à formação e à valorização do magistério. Todos formam, então, o universo dos respondentes,

Interpretando os dados

Foi o estudo das representações sociais, que nos possibilitou compreender o modo como esses docentes constroem o seu conjunto de saberes e expressam sua identidade social e profissional. As respostas à questão "O que é um quilombo para você?" foram: 1) "É um lugar onde vivem descendentes de africanos, que vieram em busca de liberdade"; 2) "Eram pessoas, no passado, considerados escravos africanos e hoje, para mim, não tenho diferença entre eles. São trabalhadas iguais pelo plano de ensino municipal e também poderia acrescentar em formação"; 3) "É uma comunidade onde se luta pelos direitos e deveres de toda comunidade"; 4) "É onde há anos atrás teve refugiados e tem a ver com os escravos"; 5) em branco; 6) "É uma comunidade de lutas e reivindicações, parentesco, união, parceria"; 7) "A maioria é tudo quilombola, descendente de escravo se criou como quilombo"; 8) "Onde há uma forma de resistência, uma cultura passada de geração a geração".

As respostas 1, 3, 6 e 8 trazem, aproximadamente, o significado de qui-

[5] Um é Coordenador Pedagógico de escolas de quilombo; outro é Diretor das escolas de quilombo. O terceiro exerce um cargo de direção de uma escola técnica.

lombo como "lugar da liberdade e símbolo de resistência", idealizado pelos mais antigos moradores e por estudiosos dos Movimentos Negro e Quilombola. Isso revela que alguns ideais desses pioneiros ainda servem de base estruturante, permanecendo na memória da geração mais nova e definindo a identidade local. As demais respostas destoam desta acepção.

É importante destacar que, além da resposta 5, as que não constam do total dos catorze respondentes também ficaram em branco no questionário. Na resposta 7, houve dissonância entre pergunta e resposta.

Nas respostas 2 e 4, encontramos o que Freire (2009, p. 27) considerou chamar de discurso bancário, no qual o falante é um memorizador, um repetidor de frases da escola: aquele que julga nada saber e repete o que a escola transmite. Comporta-se como se nunca tivessem vivido num quilombo. Observe-se que a questão está respondida no passado.

Essas respostas são, basicamente, o discurso do livro didático e podem ser explicadas pelo que Moscovici (1978) descreve como uma opinião ou "uma fórmula socialmente valorizada a que um indivíduo adere muita convicção, ou indica para ser aceito, mas que é pouco estável (...). E, finalmente, "(...) revela ser um momento da formação de atitudes e estereótipos", cujo "(...) caráter, parcelar, é admitido por toda a gente" (MOSCOVICI, 1978, p. 46). É uma questão de identidade, de querer ser aceito pelo outro; ou seja, uma forma do que Dubar (1997) chama de alter-reconhecimento, quando esses docentes se preocupam com sua relação de aceite positivo do outro, no caso, do entrevistador, pois:

> [...] a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro. Problemáticas porque a experiência do outro nunca é diretamente vivida por si... de tal forma que nos apoiamos nas nossas *comunicações* para nos informarmos sobre a identidade que os outros nos atribui... e, portanto, para forjarmos uma identidade para nós próprios. [...]. (DUBAR, 1997, p. 104)

Em todo esse processo de relações, como sempre, importou destacar os conceitos de *representação social* e de *identidade social e profissional*. O texto procurou relacionar essa questão teórica ao universo, no qual a pesquisa se concretiza e concorda que:

> [...] o sentido de uma representação não poderá ser captado se a isolarmos da dinâmica na qual se vai configurando, cristalizando-a. Este sentido não se esgota na linearidade do dado, no manifesto, mas vai se delineando nas imbricações, contradições e conflitos entre verdades, certezas, exigências e as questões, mesmo incipientes e

> desarticuladas, que a vivência do concreto impõe. Esta dialética faz da representação social, ao mesmo tempo, enunciadora do sentido existente e prenunciadora do espaço possível de sua transformação. (MADEIRA, 2000, p. 3)

Para buscar compreender a vivência, os conflitos e as verdades de nossos docentes, concluímos que, mesmo nas dissonâncias e nos silêncios das respostas, eles deviam conhecer mais do que ninguém os conteúdos a eles solicitados; pois, afinal, são filhos da região.

Buscamos apresentar, assim, os dados históricos e socioeconômicos, que constituem a rede de conexão indissolúvel entre as comunidades e a escola; pois, plagiando Moscovici (2007, p. 14), cada um dos bairros, "cada lugar comum [na verdade] esconde dentro de sua própria banalidade um mundo de conhecimento, determinada dose de cultura e um mistério que o fazem ao mesmo tempo compulsivo e fascinante". Fascinante, porque na concepção dos homens e das mulheres de cada um dos quilombos, a escola local não é, conforme já afirmamos, simplesmente um amontoado de paredes, mas o resultado da luta histórica travada pelos mais antigos moradores, na busca por transformações, que lhes assegurassem a pertença do lugar e reafirmassem mais uma etapa para a liberdade. Cada escola, segundo depoimentos, foi construída bloco a bloco "trazido no ombro de cada um, em canoas ou barcos, atravessando o Rio Ribeira de Iguape, a cavalo em meio aos caminhos da mata[6]".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho procurou realizar-se no diálogo triangular entre identidade social e profissional, representações sociais e questões histórico-raciais. Embora encontrando certas dificuldades em expressar claramente suas ideias, os docentes em quilombos estão inseridos e atravessados pela sociedade quilombola (com suas tradições, demandas, formas de organização, modo de pensar o mundo), pois todos nasceram e cresceram na região.

Os dados revelaram que, durante a formação acadêmica, tiveram pouco ou nenhum conteúdo histórico e cultural, a respeito dos habitantes e do território onde vivem e estão lecionando, em disciplinas do currículo nos cursos superiores por onde passaram. As respostas ao questionário deixaram claro ser urgente que os professores conheçam e ensinem aos seus alunos a real história do Vale do Ribeira e, mais importante, que *ancorem* o termo "quilombo" à terminologia cotidiana, transformando-a em senso comum. História esta, que deverá ser revestida de todos os elementos que a envolvem: memória coletiva, história e cultura local, identidade, ancestralidade de seus alunos - conteúdos sempre apagados ou contados de forma humilhante e pouco humanizados no

6 Em relatos das pessoas mais velhas de todas as comunidades.

sistema educativo não-quilombola, porque baseado no modelo eurocêntrico, que invisibiliza e minimiza as culturas oriundas de grupos não-europeus.

Para isso, é indispensável insistir na necessidade de conhecimento sistemático da realidade quilombola, mediante o tratamento analítico deste seu aspecto fundamental que é *o território* (o território usado, o uso do território). Antes, é essencial rever a realidade de dentro, isto é, interrogar a sua própria constituição no momento histórico, em que foi constituído. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, "(...) o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro" (SANTOS, SOUZA; SILVEIRA, 1998, p.15).

Há que se desconstruir essa história do Brasil, incorporada na memória do brasileiro, em geral, por meio do livro didático, pelo discurso que toda instituição escolar e a mídia nos impõem desde o início da civilização. Importa ressaltar, também, que os discursos político e religioso sempre carregaram de sentido negativo, pejorativo, a figura do negro, *objetivando-a*. Professores e gestores repetem isso muito nos gestos, no tom de voz, nas expressões. Assim é que: "Nossas certezas cotidianas e o senso comum de nossa sociedade ou de nosso grupo social cristalizam-se em preconceitos com os quais passamos a interpretar toda a realidade que nos cerca e todos os acontecimentos" (CHAUÍ, 2001, p. 249).

Neste "mapa de relações e dos interesses sociais", conforme aponta Moscovici (1978, p. 27), estão em jogo as imagens e as informações dos sujeitos pesquisados: os professores das escolas em estudo. Podemos, também, considerar os dados colocados no processo, conforme assinala o autor, reforçado por Abdalla (2008, p. 17), que têm por função:

> [...] destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo, isto é naturalizá-lo e fornecer-lhe um contexto inteligível, isto é, interpretá-lo. Mas têm, sobretudo, por função duplicar um sentido por uma figura, logo, objetivar por um lado [...] – e uma figura por um sentido, logo, consolidar por outro lado [...] – os materiais que entram na composição de determinada representação.

O sistema educacional quilombola, existente no Vale do Ribeira, ainda vai continuar a ter seus grandes problemas como os demais sistemas educacionais de outras regiões do país. Todavia, para resolvê-los, cada vez mais, insistimos que é preciso conhecer e respeitar suas características históricas, regionais, buscando uma maneira natural de associar seus conhecimentos tradicionais às novas tecnologias aplicadas para o aumento da produtividade e da melhoria socioambiental do grupo.

O conhecimento do que propõe a Resolução CNE/CEB nº 08/ 2012 (BRA-

SIL, 2012b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, é um bom começo e uma exigência para compor a bibliografia dos cursos de formação para o magistério, e, mais ainda, propiciar momentos de discussão durante a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) dos professores de regiões de quilombo. Essas discussões, certamente, servirão de subsídios, para ajudar os docentes e os próprios alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de compreenderem e se apropriarem criticamente da realidade.

As escolas do Vale, como tantas outras, conforme Libâneo (2002, p. 09): "(...) têm um compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização". Ademais, que o estudo sirva como referência para uma reflexão sobre o trabalho que se realiza em um universo com tantas possibilidades e desafios.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.. O Sentido do Trabalho Docente e a Profissionalização: Representações sociais dos Professores Formadores. Pós-Doutorado. *Relatório Final* apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC/SP - Psicologia da Educação. São Paulo, 2008.

_____. Política Nacional de Professores e a (Re) Constituição da Identidade Profissional**.** *Revista Interacções***,** v. 12, n. 40, p. 5-27, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. Investigação *Qualitativa em Educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto. 1994.

BRASIL. *Educação Quilombola*: Escolas. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/321-programas-e-acoes-1921564125/educacao-quilombola-1712549791/12398-educacao-quilombola-escolas>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 1996.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD**.** *LEI n° 10.639 de 9 de janeiro de 2003.* Brasília: MEC/SECAD, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Parecer CNE/CEB

nº 16/2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola Aprovado em: 05/06/ 2012. Parecer Homologado. Despacho do Ministro, publicado no *Diário Oficial da União* de 20/11/2012, Seção 1, p. 8. Brasília/DF, 2012a

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 08/2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, 21 nov. 2012, Seção 1, p. 26. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mai. 2020.

CARENO, M. F. do. *Vale do Ribeira*: a voz e a Vez das comunidades negras. São Paulo: Arte & Ciência/UNIP, 1997.

CHAUÍ, M.. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática. 2001.

DUBAR, C.. Para uma teoria sociológica da identidade. In: DUBAR, C. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997, p. 103-120.

FREIRE, P.. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2009.

INVENTÁRIO Cultural de Quilombos do Vale do Ribeira. São Paulo, Instituto Ambiental, 2013.

JODELET, D. (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LIBÂNEO, J. C.. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências profissionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

MADEIRA, M. C.. *Representações sociais de professores sobre a própria profissão***:** à busca de sentidos. Caxambu: Anped, 2000. Disponível em:< http://23reuniao.anped.org.br/textos/2027t.PDF>. Acesso em: 10 mai. 2020.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1978.

_____. Representações sociais: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 2007.

MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola.* 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L.. *O negro no Brasil de hoje.* São Paulo: Global. 2006.

PINTO, R. P.. A questão racial e a formação dos professores. In: OLIVEIRA, I. (Org.). *Relações Raciais e Educação*: temas contemporâneos. Niterói/RJ: EdUFF. 2002, p.103-122.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. de; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). *Território*: globalização e fragmentação. 4. ed., São Paulo: Hucitec. 1998.

SÃO PAULO. Educação Escolar Quilombola. Resol. nº 08/2012 do Conselho Nacional de Educação: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. *Cartilha.* São Paulo: Defensoria Pública do Estado de São Paulo/EDEPE/NUDDIR/NUPAUB-USP, 2018.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros*: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: UNESCO/ Moderna; INEP; Ministério da Educação, 2004.

AFROSAN: 18 ANOS DE LUTA PELA IGUALDADE RACIAL NA BAIXADA SANTISTA

Thiago dos Santos

INTRODUÇÃO

O Movimento negro no Brasil é uma realidade de luta e dedicação para a construção de uma sociedade que consiga superar o racismo e seus efeitos catastróficos na vida da população negra brasileira. Muitas são as iniciativas e de diversas áreas; porém, a educação ocupa um papel de destaque na reflexão racial e, hoje, também pode ser vista em inúmeras iniciativas sociais de entidades, coletivos e grupos organizados.

Nesse intuito, o relato aqui trazido contará um pouco da história de uma Organização Não-Governamental da cidade de Santos - Afrosan -, que, há 18 anos, dedica-se a realizar um trabalho significativo voltado, especialmente, para jovens negros pobres e que tem, na educação, a sua principal iniciativa no combate ao racismo.

Afrosan: uma história de resistência contra o racismo

A Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1948, cria a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), com o intuito de promover a igualdade entre todos os seres humanos do planeta, que dispõe:

> Artigo I - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.
>
> Artigo II 1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ONU, 1948)

Infelizmente, sabemos que, ainda, estamos distantes de tal realização, como é possível entender, em Candau (2012, p. 717), quando diz que:

> No entanto, esta realidade convive com violações sistemáticas, e em muitos casos dramáticas, destes direitos. Na

> sociedade brasileira, a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana.

No Brasil, temos um panorama que não foge a essa regra, e vários segmentos buscam promover lutas em busca da igualdade e equidade de direitos. Um desses grupos são os segmentos do Movimento Negro que, há décadas, incitam, no seio da sociedade, o debate sobre o racismo na sociedade brasileira.

Nosso objetivo, então, é apresentar, neste texto, uma iniciativa de uma Organização Não-Governamental (ONG), da cidade de Santos, que, há 18 anos, vem procurando agir socialmente na inserção de pessoas negras e carentes no ensino superior.

No ano de 2002, pela iniciativa do militante do movimento negro, José Ricardo dos Santos, em conjunto com outros parceiros de luta, é criada a Afrosan (Associação Cultural dos Afrodescendentes da Baixada Santista): entidade que nasce com a finalidade resgatar, fomentar e incentivar a participação das pessoas menos favorecidas e dos afrodescendentes no contexto sócio-político da Baixada Santista.

A criação da Afrosan na região da Baixada Santista exemplifica o que Gomes (2012) nos traz em seu artigo "Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça", quando afirma que: "(...) o movimento negro é, portanto, um ator coletivo e político, constituído por um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país" (p. 735). Esse papel político, entendido como atuação social, fará o movimento negro eleger a centralidade da educação como peça-chave na transformação da realidade brasileira, como Gomes (2012) sinaliza, ao destacar que:

> A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2012, p. 735)

Nesse sentido, a criação da Afrosan atende à demanda do movimento negro brasileiro de inserir atores negros e defensores de uma educação antirracista no contexto educacional brasileiro, seja com a entrada de um maior número de pessoas negras no ensino superior, seja na estratégia de politizar o

racismo e trazê-lo à baila como conteúdo a ser abordado na sala de aula. Essa experiência coaduna com o que Gomes (2012, p. 735) aborda ao enfatizar que:

> Tais ações são consideradas como constituintes da experiência social. Por isso, não são vistas como um mero rol de atividades, mas, sim, como conhecimentos e produtoras de conhecimentos. Parte-se da premissa de que o movimento negro, assim como outros movimentos sociais, ao agir social e politicamente, reconstrói identidades, traz indagações, ressignifica e politiza conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social.

Cidadania como fundamento no combate ao racismo

O trabalho da Afrosan desenvolve como atividade principal o curso de pré-vestibular para afrodescendentes e carentes, que tem como propósito capacitar jovens para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a fim de concorrer a bolsas de estudos em universidades públicas e particulares por meio dos programas sociais de acesso ao ensino superior. Nesta perspectiva, os alunos devem, obrigatoriamente, estar matriculados no último ano do Ensino Médio ou já o terem concluído e, em ambas as situações, em escolas públicas. As aulas são realizadas por monitores e professores voluntários, que as ministram, aos sábados, das 9h às 17h, no Colégio Barão do Rio Branco, no bairro do Campo Grande, na cidade de Santos.

O conteúdo das aulas oferecidas na Afrosan visa a atender às demandas do Enem e vestibulares espalhados pelo Brasil. Mas, ao criar a Afrosan, o entendimento de José Ricardo era de que seria necessário um diferencial em relação a outros cursinhos preparatórios. O que fez com que todas as turmas tivessem, nas aulas de Cidadania, o diferencial formativo. Aqui, não nos preocuparemos com a definição conceitual de *cidadania*, mas, com aquilo que a cidadania pode proporcionar como disciplina educativa. E, para isso, utilizaremos as palavras de Ribeiro (2002), que nos trazem a seguinte contribuição:

> A cidadania tem sido, via de regra, o horizonte para o qual os movimentos sociais apontam ao reivindicarem uma educação pública de qualidade, que atenda aos interesses das camadas populares. Assim, a educação voltada para a construção de uma cidadania ativa — aquela em que os cidadãos efetivamente participam das decisões políticas que os afetam [...]. Há também, por parte de muitos filósofos que refletem sobre a constituição do Estado-nação, ao qual está vinculada a noção moderna de cidadania, um reconhecimento de que a educação é um bem que deve estar acessível a todos os indivíduos, de modo

> a tornar possíveis as condições para o exercício de uma efetiva cidadania. (RIBEIRO, 2002, p. 115)

Na Afrosan, as aulas de Cidadania têm, como foco central, a problemática racial e suas implicações sociais; porém, temas como saúde, orientação sexual, ética, meio ambiente e pluralidade cultural são levados para a sala de aula por profissionais de diferentes áreas de atuação. Tais profissionais, com suas experiências de vida, atuação e, principalmente, com sua sensibilidade e preocupação social, contribuem para a formação crítica dos alunos.

A ideia do projeto da Afrosan é contribuir para que a diversidade seja vista como a única maneira de se viver e se alcançar uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária. Entretanto, sem mitigar ou desvalorizar o debate sobre a diferença, uma vez que tal ação, conforme anunciam Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 93), "[...] tem servido muito mais para o esvaziamento político e social do que significa a diferença e a diversidade, utilizadas como sinônimos e para o apaziguamento das relações sociais". E completam, dizendo que:

> Em geral, a indiferenciação conceitual entre diferença e diversidade esconde as desigualdades, e fundamentalmente as diferenças. Sob o manto da diversidade o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas, vem sob a égide da tolerância, tão em voga, pois pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico, além do que a diversidade é a palavra-chave da possibilidade de ampliar o campo do capital que penetra cada vez mais em subjetividades antes intactas. (ABRAMOWICZ, RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91)

Nesse sentido, o movimento negro e sua atuação em prol de uma sociedade sem discriminação de cunho racial, tem, na Afrosan, uma célula de busca por justiça social e de valorização da diversidade, sem deixar de lado as especificidades da população negra, no Brasil, que, ainda hoje, precisa de políticas de inserção e reparação. A esse respeito, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) apontam, também, para algumas reflexões sobre os movimentos sociais, que, no Brasil, têm se mobilizado como categorias que atuam politicamente. Dessa forma, as autoras consideram que:

> [...] o movimento social negro, ao reivindicar as políticas de ação afirmativa erodiu a ideologia da democracia racial, fator reconhecidamente fundamental na narrativa da formação da nação, e centralizam raça como uma categoria política de ação e luta contra o racismo. Assim fazendo estabelecem uma plataforma de ação e colocam como pauta nacional a urgência da integração social da

> população negra, até então excluída das universidades e de alguns tipos de atividades valorizadas da hierarquia do trabalho. (ABRAMOWICZ, RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91)

Também, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) destacam que o movimento negro inflexiona o pensamento social, quando possibilita que sejam realizados estudos étnico-raciais, especialmente, quando se têm, como no Brasil, relações sociais que enfatizam questões sobre o racismo. E, neste sentido, acentuam que:

> A ação do movimento negro traz à tona a questão da raça, articulada como uma categoria analítica e de luta política sempre presente na realidade brasileira e entra no debate e na pauta nacional, especialmente como diversidade e não diferença. A incorporação das reivindicações do movimento negro e das lutas raciais pela política pública e pelo Estado brasileiro se dá sob a égide da diversidade; perspectiva, também incorporada pelo movimento como uma tática da luta. (ABRAMOWICZ, RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91-92)

Entendendo a necessidade de dialogar com a população negra, que carece de oportunidades, foi que a Afrosan, além do curso pré-vestibular, criou também outros dois projetos: o "Baobá" e os "Caminhos para o Trabalho".

O Projeto "Baobá" é destinado a jovens, que estejam cursando o primeiro ou o segundo anos do Ensino Médio e que participam de atividades cidadãs, como: teatro, dança, noções de direitos, desenvolvimento pessoal, esportes, jogos cooperativos, informática, comunicação e expressão e cidadania. Já, o Projeto "Caminhos para o Trabalho" foi criado para atender a 20 jovens e adultos por turma a partir dos 16 anos de idade e que estivessem desempregados ou quisessem se qualificar para o mercado de trabalho. Neste Projeto, o aluno têm aulas de administração, práticas contábeis e educação financeira, desenvolvimento da escrita, cidadania, informática, inteligência emocional, comunicação e expressão e desenvolvimento pessoal e profissional.

Com as iniciativas mostradas, ao longo texto, podemos concluir que a Afrosan, pela inspiração de seu idealizador e presidente, tem buscado ser uma força viva de luta e resistência, combatendo e denunciando o racismo e seus efeitos sociais nefastos. Mas, também, propõe estratégias de alteração do que se apresenta, tendo na educação a força motriz de transformação social. Pois, como Gomes (2012) nos mostra, a educação é:

> [...] um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes

> sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2012, p. 735)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumir desafios que saem da rotina e que tocam em graves feridas sociais não é tarefa das mais fáceis e, com certeza, a Afrosan, em sua extensa trajetória de resistência e de oferta de educação cidadã, já passou por inúmeros momentos delicados, por falta de apoio financeiro, desânimo de pessoas que, ao longo do percurso, foram saindo. Além disso, e, principalmente, pela dificuldade de se falar sobre racismo ainda hoje no Brasil.

Porém, a missão assumida também gerou e continua gerando frutos, que são percebidos pela transformação de muitos jovens em seres conscientes do problema racial no país e, também, na dedicação de professores, que, voluntariamente, oferecem seu conhecimento, tempo e dedicação, para que os muitos jovens, que por lá passam, possam continuar tendo uma educação cidadã e crítica.

Por fim, se pudéssemos dizer que a Afrosan tem um pai, este pai seria o seu idealizador que, há 18 anos, acreditou e, ainda acredita, que é possível oportunizar um espaço, onde a educação seja o principal instrumento de resistência e luta contra toda e qualquer discriminação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

CANDAU, V. M.. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set., 2012.

GOMES, N. L.. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set., 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

TECENDO O CONHECIMENTO: *ENGERANDO-SE EM PURUWEI*[1]

Marta Castro dos Santos

INTRODUÇÃO

> E por que eu não gostava de que me chamassem de índio? Por causa das ideias e imagens que essa palavra trazia. Chamar alguém de índio era classificá-lo atrasado, selvagem e preguiçoso. E como já contei, eu era uma pessoa trabalhadora e ajudava meus pais e meus irmãos e isso era uma honra para mim. Mas uma honra que ninguém levava em consideração. Para meus colegas, só contava a minha aparência... e não o que eu era e fazia. (DANIEL MUNDURUKU, 2001, p.11)

A citação acima tem muito a ver com o trabalho de pesquisa realizado na Escola Indígena Wahuiru Pakup - Novo Sol da aldeia/comunidade de Monte Salém. Localizada na Reserva Indígena (Terra Indígena (TI) Andirá-Marau), no município de Maués–Amazonas, que está cerca de 267 km, em linha reta, ou equivalente 45 minutos por via aérea, estando a 356 km por via fluvial, o que corresponde acerca de 16 a 20 horas de barco distante da Capital do Estado Amazonas, Manaus. No Município reside parte da sociedade indígena da etnia Sateré Mawé, da qual sou oriunda.

O interesse pela pesquisa surgiu de uma inquietação sobre a Educação escolar indígena e os percalços enfrentados pelos povos originários para ter acesso à educação escolar, principalmente, pelo fato de ser indígena e a primeira pessoa da minha família a cursar o nível superior. Pois, uma das maiores riquezas de um povo é a educação, começando em casa com a família, no seio da aldeia/comunidade, representada pelas diversas formas de compreender o mundo e a interação com o meio.

Neste sentido, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as narrativas, as práticas sociais e pedagógicas no processo educativo da sociedade indígena Sateré Mawé, da Escola Indígena Wahuiru Pakup - Novo Sol da aldeia/comunidade Monte Salém e de que forma são acessadas. Depois de três décadas da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em que houve o mínimo de reparação do direito à educação escolar indígena pelos povos

[1] Transformando-se em professor.

originários, houve, de fato, a facilitação ao acesso à educação?

Para elucidar a questão, busquei algo que fosse além de uma análise tipicamente científica. Não queria, como descreve Bourdieu (1989, p.17), "[...] um discurso em forma, quer dizer, defensivo e fechado em si mesmo, um discurso que procure antes de mais (e é compreensível) esconjurar o medo da crítica". Ao contrário: eu queria realizar uma pesquisa que oferecesse um relato de experiências a serem compartilhadas com outros indígenas, ou mesmo com aqueles que se interessassem em compreender um pouco mais o processo que o indígena vivencia, fora de seu território de origem, para buscar uma formação escolar.

A pesquisa é de cunho etnográfico, na qual pratiquei a "observação participante"[2], realizada com a domesticação teórica do olhar pela disciplina e do ouvir (saber ouvir), através de entrevistas, conversas informais, convivência no cotidiano da aldeia e as informações passadas pelos interlocutores.

Para compreender o objeto de pesquisa, escoro-me, em Bourdieu (2007), que sugere que devemos perceber o objeto em seu conjunto e não isolado, o que vem se somar à percepção do olhar sobre o objeto (GEERTZ, 1989), que nem sempre é nítido porque, desgastado pelo tempo, requer cuidado ao ser analisado, por guardar em si verdades que se escondem por traz da aparência. Falar das margens e do conjunto do lugar é, para o pesquisador, um trabalho desafiador, porque o obriga a direcionar o seu olhar para perceber o todo e não somente esta ou aquela situação. Mais desafiador ainda, é analisar as narrativas ao torná-las públicas, conforme explica Bourdieu (2003):

> Como de fato não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar públicas conversas privadas, confidências recolhidas numa relação de confiança [...]. Sem dúvida, todos os nossos interlocutores aceitaram confiar-nos o uso que seria feito de seus depoimentos. Mas jamais houve um contrato tão carregado de exigências tácitas como um contrato de confiança. (BOURDIEU, 2003 [1993], p. 9)

Para empreender esta jornada como pesquisadora, apoio-me em outros autores; além dos que já foram mencionados, anteriormente, tais como: Brandão (2007); Brand (2012); DaMatta (1978); Oliveira (1996); entre outros.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: serão abordados, no primeiro tópico, as práticas pedagógicas indígenas: "tecendo a peneira do conhecimento", no qual tento explicar a pedagogia utilizada pelos povos indígenas para transmissão de seus conhecimentos e saberes. Em seguida, trabalharemos

[2] Segundo Oliveira (1996, p.21), "observação participante significa dizer que o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelos membros daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação".

as narrativas de um interlocutor para ter acesso à educação formal. Prosseguindo, descrevo como o interlocutor transformou-se em professor e as dificuldades enfrentadas por ele e por seus alunos em sala de aula.

Práticas pedagógicas indígenas: "tecendo a peneira do conhecimento"

Ao iniciar este artigo, é necessário apesentar o entendimento das definições sobre o que seja a Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena.

Abordaremos aqui, de forma breve, sobre a definição de Educação Escolar Indígena, que é aquela institucionalizada, formal, praticada dentro de sala de aula, com tempo e currículo definidos, dos quais os povos indígenas apropriam-se para ter acesso aos conhecimentos considerados "universais", conforme explica Baniwa (2006):

> [...] educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (BANIWA, 2006, p. 129)

Já a Educação Indígena são os processos educativos não formais, que se constituem a partir das relações socioculturais históricas vivenciadas de geração em geração entre grupos e indivíduos indígenas (BRAND 2012; BERGAMASHI; MEDEIROS, 2010). Nesse caso, quando nos referirmos à Educação Indígena, é muito importante ter presente que quem a vivencia, em suas práticas cotidianas, são os indígenas, em suas próprias aldeias, territórios indígenas e locais de moradias. Portanto, a Educação Indígena é bem mais ampla do que a que ocorre na escola. Ela é pensada enquanto expressões socioculturais dos povos indígenas.

Neste sentido, ao analisar a educação indígena, faço uma relação de sua prática com o tecer da "peneira", que ganhei de um parente morador da

localidade, que a teceu com fibras de *arumã*[3] e o *pau-de-chuva de molongó*[4], para presentear-me enquanto estava em campo, realizando a pesquisa. Para tecer a peneira e a capa, que envolve o pau-de-chuva, são utilizadas as fibras de arumã. E os vernizes ou fixadores nesse tipo de artesanato ou cestarias são naturais, extraídos geralmente de árvores com seiva, ou do ingá: uma fruta regional que possui uma casca viscosa. Os traçados, que compõem as peças artesanais são muito simétricos, formando diferentes grafismos indígenas feitos de acordo com cada etnia – pois cada etnia possui suas próprias formas de grafismos. A forma de tecer é simples e, ao mesmo tempo, complexa, demanda tempo, muita paciência e prática para conseguir entrelaçar as fibras de arumã de forma simétrica.

Assim, é a tessitura pedagógica dos curumins e cunhatãins[5]: aprendendo desde pequenos e de forma prática. Ficam observando o que os adultos fazem e vão treinando desde cedo. Quando o pai vai caçar, costuma levar seus filhos consigo, para que possam aprender a observá-lo na prática, porque a educação se dá, mesmo onde não há escola, como nota o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (2007), em sua obra "O que é a Educação":

> A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser.[...] O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das

[3] O arumã é uma planta que cresce em regiões semialagadas, muito abundantes na região amazônica. É uma espécie de cana com caule liso e reto, muito usado por etnias indígenas da região na confecção de artesanatos. Para isso, o caule do arumã é descascado ou raspado. A casca mais resistente e brilhante é usada tanto na confecção de artesanato, como também em cestarias mais resistentes. A cor caramelo é natural da planta. Para o acabamento, são utilizados cipós, mas isso depende do tipo de artesanato ou cestarias confeccionadas.

[4] Instrumento musical confeccionado com "molongó", árvore típica das áreas alagadas, "igapó" ou várzea. Essa madeira é leve e fácil de talhar; porém, muito resistente, utilizada para confecção de artesanatos e brinquedos para as cunhatãins e curumins Sateré-Mawé. O pau-de-chuva é confeccionado da seguinte maneira: o molongó do igapó é posto ao sol para secar, "amadurecer", depois de alguns dias é talhado, fazendo um buraco no meio onde será posto areia bem fina, colhida às margens dos rios da própria aldeia no período da vazante. Esse instrumento musical é revestido com fibras de arumã tecidas, formando grafismos. Utilizado para acompanhar as músicas cantadas durante o ritual da tucandeira e outras festividades da aldeia, o som produzido é semelhante à chuva caindo no chão.

[5] Significa menino e menina.

> trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. (BRANDÃO, 2007, p. 13, 14)

No entendimento do autor, a educação vai além da escola: é dinâmica e intrínseca ao ser humano, independe de sua estrutura social. Para a etnia Sateré-Mawé, o processo de ensino e aprendizagem não é diferente: os curumins e cunhantãins são ensinados no cotidiano, comendo os alimentos; observando seus pais, irmãos mais velhos, avós e outros membros da aldeia, mesmo que seja como brincadeira. Acontece também quando a mãe vai para o roçado, leva seu bebê de poucos meses em seu paneiro: ata uma rede de dormir ou faz um buraco no chão, forra com folhas de bananeira e coloca o bebê ali, enquanto trabalha por perto. O mesmo ocorre na farinhada, quando o bebê fica nas pernas da mãe enquanto ela descasca a mandioca. Portanto, a educação indígena é feita pela observação das práticas cotidianas, vinculada à realidade da vida da aldeia. O conhecimento transmitido pelos indígenas não é dado de uma vez; constitui um processo de construção análogo à tessitura de uma peneira, que começa ao nascer.

Nessa sequência, Brandão (2007, p.17) aborda que a "(...) transferência do saber tribal que vai do fabrico do arco e flecha à recitação das rezas sagradas aos deuses da tribo. Ali, a sabedoria acumulada do grupo social não 'dá aulas' e os alunos, que são todos os que aprendem, 'não aprendem na escola'". Neste contexto autor afirma, ainda, que:

> [...] Nas aldeias dos grupos tribais mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa.[...] o saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos; o saber de guerreiros e esposas; o saber que faz o artesão, o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros tantos especialistas, envolve portanto situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias, onde ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares, acompanhadas de seus profissionais de aplicação exclusiva. Os que sabem: fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Os que

> não sabem espiam, na vida que há no cotidiano, o saber que ali existe, veem fazer e imitam, são instruídos com o exemplo, incentivados, treinados, corrigidos, punidos, premiados e, enfim, aos poucos aceitos entre os que sabem fazer e ensinar, com o próprio exercício vivo do fazer [...]. (BRANDÃO, 2007, p. 18-20).

Outra forma do processo de educação Sateré-Mawé é caracterizada por narrativas de histórias, descritas através de grafismo[6], no *Puratin* (*Remo Sagrado*), que é lido ou contado sempre pela pessoa mais antiga da aldeia/comunidade. O *Puratin*, além de ser uma arma sagrada para a defesa e a proteção contra o mal, prevê os futuros acontecimentos, bons e maus, e mostra o caminho para o futuro. Também, significa a compreensão da vida social Sateré-Mawé; nela está inserido o *Sehaupóri*, conforme nos explica Yamã (2007):

> Sehaupóri, na língua Sateré, significa literalmente "coleção de mitos", que são as histórias, mitos e lendas gravados no Puratin, remo sagrado e símbolo maior da identidade cultural do povo Sateré-Mawé, [...]é ornamentado com grafismos. Neste instrumento estão registradas as histórias tradicionais de nossa nação, ao longo dos séculos. [...] é o livro da sabedoria, para ler e para crer; para entender o significado da vida humana e o significado mais profundo: o de ser Mawé. [...] Além do sentido simbólico, as histórias mostram claramente o pensamento Mawé de educar os filhos por meio de mitos, fábulas e parábolas. Esse também é um meio usado por outros povos de sociedades tradicionais na educação de seus membros, desde a infância até a idade adulta, quando então alcançam um estágio considerado culto, dando origem a um sentimento brando com relação à mitologia e um respeito inabalável à sabedoria dos ancestrais e à crença neles. (YAMÃ, 2007, p. 11-12)

A narrativa ou o ouvir das histórias, mitos e lendas de uma sociedade, seja ela indígena ou não, é um processo pedagógico, conforme defende Brandão (2007, p. 22): "a inculcação dirigida em situações de quase-ensino, com o uso da palavra e turmas de ouvintes, dos valores morais, dos mitos histórico-religiosos da tribo, das regras dos códigos de conduta".

As histórias são conhecimentos repassados de geração a geração pelas sociedades indígenas, para que mantenham viva sua cultura e suas crenças, conforme afirma Munduruku:

> O universo indígena é habitado por muitas histórias. São

[6] Os Sateré-Mawé eram povos ágrafos, utilizavam mais os grafismos e os sinais semióticos para registrar sua história, cujas regras gerais estão contidas no Puratin (TORRES, 2014, p. 19).

> todas bastantes vivas, porque reais. [...] Os conhecimentos de nossos avós foram deixados para nossos netos de forma oral como uma teia que une o passado ao futuro. Essa fórmula pedagógica tem sustentado o céu no seu lugar e mantido os rios e as montanhas como companheiros de caminhada para nossos povos. Tais conhecimentos, em forma de narrativas – chamados de mito pelo ocidente. (MUNDURUKU, 2004, p.7-9)

Essas histórias são narradas, quando as mães, avós ou irmãos e irmãs catam piolho uns dos outros: uma demonstração de afeto, tanto de quem cata, como de quem é catado; também estão educando, também estão ensinando. Neste momento ainda são dados conselhos, advertências são feitas, são dadas explicações sobre a vida e como proceder: tudo dito ao pé do ouvido. São momentos riquíssimos da pedagogia indígena, momentos importantíssimos para o desenvolvimento integral dos curumins e cunhatãins.

Fotos 1 e 2: Peneira tecida com arumã tingida com tintura de jenipapo. Instrumento musical chamado de pau-de-chuva, confeccionado de molongó e areia fina, recoberto de fibras de arumã tecidas em forma de grafismo Sateré-Mawé. **Foto 3:** Mata alagada, igapó, de onde é retirada o molongó.

Fotos: da autora

Os caminhos percorridos para ter acesso à Escola: Narrativa

Partindo do contexto acima, interrogo: como trabalhar essas "tessituras pedagógicas"? Como analisar algo tão complexo e, ao mesmo tempo, tão simples, tal qual a tessitura da peneira? Como estranhar práticas outrora tão familiares para poder analisá-las, como diz Da Matta (1978, p.4) em relação ao trabalho etnográfico: "transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico". Mas, agora, já *engerada*[7] em pesquisadora? Para tentar empreender tal análise, ou percorrer esse caminho, apoio-me no "ouvir", conforme destaca Oliveira:

> Essa relação dialógica, cujas consequências epistemológicas, todavia, não cabem aqui desenvolver, guarda pelo menos uma grande superioridade sobre os procedimentos tradicionais de entrevista. Faz com que os horizontes semânticos em confronto – pesquisador e o nativo- se abrem um ao outro, de maneira a transformar um tal "confronto" num verdadeiro "encontro etnográfico". Cria um espaço semântico partilhado por ambos os interlocutores, graças ao qual pode ocorrer aquela "fusão de horizontes" (como os hermeneutas chamariam esse espaço), desde que o pesquisador tenha a habilidade de ouvir o nativo e por ele ser igualmente ouvido, encetando um diálogo teoricamente de "iguais", sem receio de estar, assim, contaminando o discurso do nativo com elementos de seu próprio discurso.[...] Trocando ideias e informações entre si, etnólogo e nativo, ambos igualmente guindados a interlocutores, abrem-se a um diálogo em tudo e por tudo superior, metodologicamente falando, a antiga relação pesquisador/informante. O ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, numa outra, de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação. (OLIVEIRA,1996, p.21)

Depois de ter sido aceita e ter ganhado a confiança dos meus interlocutores durante a pesquisa, tive o privilégio de ter essa "verdadeira interação" de que fala o autor. Como anotei, em meu caderno de campo, em julho e agosto de 2019: Os interlocutores da aldeia/comunidade pesquisada só começaram a conversar livremente, depois que perceberam que eu era um deles, que fazia parte do grupo. Um deles falou: "*Professora, nós só fala, quando nós quer, e nós fala com a senhora, porque nós gosta, a senhora entende*".

A seguir, transcrevo trechos da conversa que tive com o único professor que a escola possui, da etnia Sateré-Mawé e morador da própria aldeia/

[7] Um ser que se transforma em outro.

comunidade. Ele é um "professor leigo"[8]; ou seja, ele não fez curso de magistério ou possui Ensino Superior, para lecionar na área da educação. Fez somente estudos no Ensino Médio regular.

Eis como me contou sua trajetória até tornar-se professor:

> Parenta, eu nasci aqui nesta comunidade, estudei até a 4ª serie - que agora mudou para 5ª serie - aqui mesmo, meus pais falavam que eu tinha que estudar para ter um futuro melhor, eu não entendia direito o porquê disso. Mas eu ia para escola assim mesmo sem entender. Lá, na escola, eu aprendia outras coisas: Matemática, Português, Ciências... e reforçava o Sateré. O Sateré só era para reforçar mesmo, porque papai sempre falou que nossa língua é importante e lá, em casa, só fala na gíria (Sateré), nós fala português quando tem gente de fora. Quando terminou o estudo aqui, tive que ir morar na cidade para continuar os estudos, porque era meu sonho ser professor e do meu pai e da minha mãe também. Foi difícil parenta, muito difícil, quase volto, sentia saudades de tudo daqui, tudo, mas eles falavam [pai e mãe], tem que aguentar, tem que estudar [olhos marejados e voz embargada, as lágrimas rolavam pelo rosto]. Tem que ser alguém na vida. Eu continuei lá na cidade estudando e morando, às vezes, na Casa do Índio, às vezes, na casa de conhecidos para poder estudar. Eu não via a hora de chegar as férias para eu voltar para casa. Foi bem difícil, sentia falta da comunidade, queria estar com minha família com meus irmãos, com meus pais, com minha avó, com meu avô. Quando tinha feriado na escola, eu me tacava pra cá pra casa, meu pai ia me buscar de rabeta[9], ou eu pegava uma passagem com quem vinha para cá. Assim foi minha vida, indo e vindo da comunidade para Maués e de Maués para comunidade, da 5º serie até eu me formar no Ensino Médio. Quando eu estava estudando na escola, lá na cidade, eu não era eu mesmo. Tinha que ficar quieto pra ninguém falar comigo e perguntar da onde eu era, prestava atenção em tudo que os professores falavam na aula. Eu não falava muito, só

[8] Professor leigo é o profissional que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida. São pessoas que lecionam sem ter concluído o curso que as habilitam ao exercício do magistério no nível de ensino em que atuam. O termo empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério). De modo geral, os professores não habilitados lecionam em escolas localizadas em regiões de mais difícil acesso, nas zonas geográficas do país onde não existem faculdades ou universidades que possam frequentar. Acessar: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Professor+leigo/c6d2a355-b743-4976-b897-3c317a6b8aee?version=1.3.

[9] Pequeno motor de propulsão, que é acoplado na parte de trás da canoa ou de embarcação de alumínio, comumente utilizado para a locomoção no rio Amazônico, em nossas hidrovias.

> quieto, porque só os professores sabiam que eu era indígena. Os meus colegas não. Quando tinha que perguntar alguma coisa que não tinha entendido, eu levantava a mão e ia até a mesa do professor e falava baixinho pra ele, ou esperava todo mundo sair da sala e falava com o professor. Porque se falar alto, a pessoa ouve e sabe que a gente é indígena e começa a caçoar da nossa cara, fala que a gente é índio, pitiú, que é burro e outras coisas que deixa triste e eu não gostava disso. E, para evitar, eu ficava sempre quieto no meu canto. Eu via o que os colegas que não são indígenas faziam com meus parentes, isso não queria que fizessem comigo não. Na hora do recreio, eu só saia para pegar a merenda e voltava pra sala e merendava ali mesmo. Quando era hora de sair, eu deixava todo mundo sair da escola pra eu sair. No dia de prova, eu era o último ou o primeiro a entregar, quando era no Ensino Médio, que tem várias aulas no mesmo dia. [Narrativa transcrita de áudio gravado, do professor Wara[10] da escola].

Enquanto o professor narrava sua trajetória para continuar os estudos e ter acesso à educação formal[11] do 5º ano ao Ensino Médio, no município de Maués, não pude conter-me. Choramos juntos sentados à sombra de uma árvore nos arredores da Aldeia/comunidade. Enquanto ele falava com a voz embargada pela emoção e as lágrimas molhavam seu rosto, passava um filme pela minha cabeça, pois ele estava narrando as minhas próprias experiências em busca da escola.

Só para esclarecer, as aldeias/comunidades indígenas do município só ofertam o Ensino Fundamental com as séries iniciais. Por consequência das dificuldades, os curumins e cunhantãins juntos com seus pais fazem a opção de dar ou não a continuidade aos estudos, devido a vários fatores como: no deslocamento de casa até as escolas, já que é longe, sendo preciso utilização de rabeta até um determinado ponto que existe uma estrada de chão (sem asfalto) e, depois, o trajeto é feito por um ônibus escolar. Esse deslocamento dura em média 4h (quatro horas), para ir e vir diariamente (de segunda à sexta-feira). Existem alguns percalços na frequência das aulas, quando um dos transportes tem algum problema mecânico. Tanto que alguns pais optam por enviar seus filhos para morar na cidade em casa de conhecidos, familiares ou na Casa do Índio[12].

[10] Tradução da língua materna Sateré-Mawé para o português, é: "origem de todo conhecimento, o guaraná". Nome fictício dado ao professor.
[11] Educação formal é aquela que não tem em seu currículo as considerações culturais do território indígena e somente o currículo baseado nos espaços urbanos.
[12] Casa construída pela prefeitura, que serve de alojamento para os indígenas Sateré-Mawé, que estão de passagem pela sede do município, para tratamento de saúde, para resolução de questões

Fotos 4, 5 e 6: Frente da Casa do Índio construída pela prefeitura de Maués, para abrigar indígenas Sateré-Mawé em trânsito na área urbana do município. Frente da Escola onde o professor Wará concluiu o Ensino Médio e a pesquisadora também.

Fotos: da autora

Destaco, ainda, que a modalidade de Educação Infantil nunca foi ofertada nas aldeias/comunidades Sateré-Mawé, até mesmo na área urbana. A primeira creche foi inaugurada, em maio de 2019, de acordo com informações da Secretaria de Educação[13].

Diante da narrativa do professor e das dificuldades observadas durante a pesquisa de campo, tentarei abordar uma breve análise fazendo uma reflexão sobre a vivência do professor e a minha própria experiência nas escolas não indígenas, escorando-me na obra "Esboço de auto-análise de Bourdieu" (2005, p. 37), "queria apenas tentar reunir e revelar alguns elementos para uma auto-análise"[14]. Enquanto estudava na escola da floresta/rural – porque na minha

pessoais ou que estão estudando.

[13] Esta é a primeira creche do município de Maués, que tem atualmente uma população de 65 mil habitantes, aproximadamente, sendo 30 mil apenas na Zona Urbana. Mais informações, acessar: https://www.maues.am.gov.br/%EF%BB%BFprefeito-junior-leite-inaugura-primeira-creche-de-maues/#:~:text=O%20prefeito%20Junior%20Leite%20inaugurou,Mau%C3%A9s%2C%20Raimundo%20de%20Oliveira%20Leite.

[14] "[...] Ao adotar o ponto de vista do analista, abrigo-me a reter (e permito-me trazê-lo) todos os traços pertinentes do ponto de vista da sociologia; isto é, necessários à explicação e à compreensão sociológicas, e tão-somente esses traços. Mas, em vez de buscar produzir assim, como se poderia temer, um efeito de fechamento, ao impor minha interpretação, tenciono desvelar

época todas as escolas eram consideradas rurais –, junto com os parentes, não sabia o que era preconceito, por mais que convivêssemos com não indígenas e mestiços. Depois que fui estudar na sede do município de Maués, é que me defrontei com o preconceito e a discriminação – e pelo relato do professor, ao que parece quase nada mudou.

Tive que sair do convívio da minha família e de tudo que me era familiar e esconder minha origem indígena, para amenizar o sofrimento e, de certa forma, funcionou, pois eu nasci de pele "branqueada". No entanto, presenciei meus parentes Sateré-Mawé, muitas vezes, sofrerem preconceitos por não saberem responder a determinadas perguntas que o professor lançava em sala de aula ou por terem dificuldade de falar o português. Essa foi uma das razões pelas quais eu não me identificava como Sateré-Mawé, pois as pessoas usavam expressões pejorativas, tais como: "os índios fedem"; "são preguiçosos"; "não sabem falar direito"; "são pitiús"; "cometem pequenos furtos de objetos e comida" – quando, na perspectiva indígena, pegar algo de alguém, principalmente comida, não é furto, pois somos ensinados a ser coletivos. Nada é individual, tudo é de todos; e os não indígenas não entendem e chamam de roubar.

No entanto, quando conhecia pessoas e sentia que podia confiar, que não seria hostilizada e que não debochariam de mim, eu falava que era Sateré-Mawé. Meus hábitos alimentares, minha linguagem tão intrínseca – aquele português arrastado, uma mistura de sateré com português e aquela sonoridade da fala cantada, sotaque tão peculiar dos parentes que falam a língua portuguesa - nunca negaram minha ancestralidade.

Em sua pesquisa de doutorado, intitulada "Os argonautas do Baixo Amazonas", Ávila (2016) descreve o preconceito e a violência simbólica que os povos indígenas e ribeirinhos são submetidos na zona urbana do município de Maués – descrição que reitera a experiência narrada pelo professor e a minha própria experiência:

> Não demorou muito para que a violência simbólica perpetrada diariamente contra ribeirinhos e indígenas em Maués me afetasse profundamente. O estreitamento das relações e a empatia que devia a eles unido a manutenção de uma relação diária com seu cotidiano me fizera testemunhar, e em alguns casos experimentar, a profunda vio-

tais experiências, enunciadas do modo mais honesto possível, ao confronto crítico, como se fosse qualquer outro objeto. Tenho perfeita consciência de que, se analisadas, nesta perspectiva, e como convêm, segundo o 'princípio da caridade', todos os momentos de minha história, em particular os diferentes partidos assumidos em matéria de pesquisa, podem parecer algo ajustado à necessidade sociológica; ou melhor, justificada nesse registro. Portanto, como se fossem muito mais racionais, ou, então, mais raciocinados ou mais razoáveis do que de fato o foram: um pouco como se tivessem saído de um projeto consciente de si desde o começo. Ora, eu sei, e não farei nada para escondê-lo, que na realidade fui descobrindo aos poucos os princípios que guiavam minha prática, mesmo no terreno da pesquisa" (BOURDIEU, 2005, p.37-38).

> lência de várias ordens (simbólica, material e às vezes até física) a que esses grupos são submetidos. [...] Zequinha, um meio indígena (filho de mãe sateré) me confidencia que é impossível viver entre os dois mundos – o da cidade e o do interior. Viver entre eles é dispendioso e quase impraticável, tanto pelos gastos excessivos com o transporte para atravessar as grandes distâncias entre as comunidades e a cidade, quanto o custo emocional de viver como uma espécie de estranho, de pária, ou de sub-cidadão. Sua esposa vive na cidade para estudar e ele admite não ter essa coragem. Dona Joana, também me confirmou o problema. Conta que um dos seus filhos quando estudava na cidade queria todo o fim de semana estar na sua comunidade. Possivelmente uma atitude de adaptação e defesa em relação ao meio inóspito que se obrigava a estar. (ÁVILA, 2016, p. 61-62)

Como nota o autor, as desvantagens impostas aos povos indígenas e ribeirinhos são cumulativas na relação com os não indígenas, afetando profundamente nossas vidas na cidade e a construção de nossa identidade:

> A cidade, secularmente tem lhes reduzido as oportunidades, esforços e movimentos, além de diminuírem constantemente o valor em torno das suas identidades reais. Com isso, tem imposto mais fortemente, as novas gerações a perda consciente de suas identidades sociais em detrimento de uma imagem deteriorada. Manter-se a margem desse sistema de controle social altamente hierárquico e excludente a fim de preservar sua identidade real significa manter-se "no mato". A falta de dentes, as condições do vestuário, a fala, a maneira de portar-se a mesa, de comer, as técnicas corporais, o biótipo indígena, os calos nas mãos são atributos de um estigma bastante aparente, posto que baseado na visualidade dos corpos do interior. Não há maneiras de esconder a origem interiorana. O ribeirinho, o caboclo e o indígena são em Maués, por definição, desacreditados. (ÁVILA, 2016, p.61-62)

Bourdieu (2005) nos ajuda a entender de que forma o *habitus* – "a fala, a maneira de portar-se a mesa, de comer, as técnicas corporais, o biótipo indígena, os calos nas mãos" –, é constitutivo de nossa experiência do/no mundo quando relata que:

> Sobretudo talvez pelo olhar dos outros, descobri aos poucos as particularidades de meu *habitus*, as quais, [...] hoje me parecem estar ligadas às particularidades cul-

> turais de minha região de origem, que fui percebendo e compreendendo melhor [...]. Foi na verdade bem devagar que compreendi que o fato de algumas de minhas reações mais banais serem por vezes mal interpretadas talvez se devesse à maneira – o tom, a voz, os gestos, as mimicas etc. [...] (BOURDIEU, 2005, p.113-114).

No município de Maués, percebia o preconceito: essa "violência simbólica". No entanto, foi somente ao mudar para Manaus, com o objetivo de cursar a Universidade, que senti de forma intensificada a discriminação, a tal ponto que passei a padecer de doenças psicossomáticas – "depressão profunda e síndrome do pânico". Ainda assim, esse processo foi parte determinante para minha trajetória acadêmica; para a compreensão da dinâmica das relações sociais entre os não indígenas e, principalmente, para poder sobreviver a elas. Neste sentido encontro uma inesperada analogia entre a minha experiência e o relato de Bourdieu (2005), ao falar do tempo em que passou em um internato, longe de sua família e de seu universo social:

> A experiência do internato desempenhou um papel determinante na formação de minhas disposições; principalmente pelo fato de me inclinar a uma visão realista (flaubertiana) e combativa das relações sociais, a qual, já presente desde a educação de minha infância, contrasta com a visão irônica, moralizante e neutralizada que acaba sendo encorajada, parece-me, pela experiência protegida da existência burguesa [...]. Tal sucedeu em especial por meio da descoberta de uma diferença social, dessa feita invertida, com cidadãos "burgueses", bem como pela ruptura entre o mundo violento e rude do internato, terrível escola de realismo social, onde tudo já se fez presente, por conta das necessidades da luta pela vida – o oportunismo, o servilismo, a delação, a traição etc. [...]. (BOURDIEU, 2005, p.115)

Foi na faculdade, em busca do conhecimento, que tudo mudou: pouco antes de terminar, eu adoeci. Entretanto, foi justamente por causa dessa busca que fui fortalecida, porque o conhecimento é libertador e arrebenta as amarras que o dominador tenta impor sobre as sociedades indígenas, menosprezando suas respectivas culturas e línguas maternas desde sempre; desde quando os primeiros invasores aportaram suas caravelas no Brasil. E foi, através desse conhecimento adquirido na Universidade, que aprendi a lutar, a ter orgulho de ser indígena Sateré-Mawé e a me reconhecer como parte desta sociedade.

Voltemos à fala do professor, na qual ele conta que além de ser silenciado e sofrer preconceito, passou também pela ruptura de ter que sair do convívio familiar na aldeia/comunidade para ter acesso à educação formal. Ter que

morar com outras pessoas de costumes diferentes do seu; na escola, ter que se esconder sempre, até na hora do recreio, para não ser identificado como indígena... "[...] o constrangimento de usar o banheiro, como lavava seus lenços furados escondidos para que ninguém o visse", relata Bourdieu (2005, p. 115-117), ao analisar essa espécie de "desterro", que passou no internato, longe do convívio com sua família e amigos, longe das pessoas que compartilhavam seu mesmo *habitus* de classe.

A narrativa do professor demonstra, bem como nós, indígenas, nos apropriamos da escola e da educação formal – que é uma "prática social já incorporada pelo não indígena" e que se distancia das práticas indígenas –, a partir dos seus pontos de vistas e de seus projetos políticos pedagógicos: "Eu me esforçava bastante, pra não ficar reprovado em nenhuma matéria. Mas tinha que estudar muito, porque foi muito difícil para mim o português, eu sempre me atrapalhava, pra falar e pra escrever, porque lá não tem a língua materna na escola" [narrativa transcrita de áudio gravado, do Professor Wará da escola].

Engerando-se em Puruwei

A partir deste ponto, transcrevo a narrativa de Wará, de como ele se tornou professor da Escola Municipal Indígena WAHUIRU PAKUP – (NOVO SOL), relatando suas dificuldades, seus anseios e desejos, para que a educação indígena seja realmente valorizada e reconhecida, não apenas como obrigação, ou para cumprimento da Legislação vigente, mas para que toda a cultura Sateré-Mawé seja visibilizada. O que garante, assim, o acesso à informação e aos demais direitos, que a Constituição - CF/88 (BRASIL, 1988) garante. Eis a narrativa do professor Warará:

> Depois que eu terminei o Ensino Médio, a escola aqui ficou sem professor, ninguém queria dar aula aqui, porque como a senhora viu, é desse jeito. Aí, meu pai falou com o Tui´sa[15] que eu tinha terminado o Ensino Médio, que podia dar aula. Meu pai e o tui´sa reuniu a comunidade e perguntou se aceitavam. Todos aceitaram. Eles foram, na cidade, na Secretaria de Educação, levando a ata de reunião e a Secretaria me colocou aqui para ser professor. Tive uma semana de treinamento para dar aula. Lá me deram os livros e o material para trabalhar com as crianças.
>
> Fiquei muito feliz de realizar meu sonho de ser professor na minha comunidade. Ganhar meu salário e ajudar meus pais. O que é bom de dar aula aqui é que tem livros

[15] Tradução da língua Sateré para o português, "o líder maior da comunidade, aquele responsável pela harmonia da aldeia/comunidade, o tuxaua".

> para todos os alunos, diferente de quando eu estudava aqui e até na cidade, faltava livro. Fica melhor pra mim, porque aqui tenho alunos de séries diferentes e eu sou sozinho e que tenho dar atenção para todos. O livro ajuda, enquanto eu tiro a dúvida de um aluno, o outro fica copiando do quadro.
>
> Agora, meu sonho é fazer faculdade de Pedagogia para ficar melhor e poder ensinar os parentes. Até agora, parece um sonho, de ser professor, que agradeço a Tupanã[16] todos os dias. Quero que os parentes consigam avançar nos estudos, tenham um futuro melhor e voltem pra cá para ajudar, aqui, na nossa comunidade, porque nós 'precisa' muito e que eles não passem pelas mesmas coisas que eu passei. [Narrativa transcrita de áudio gravado, do professor Wará da escola].

Mesmo não tendo curso de formação de professores, percebi que o professor tentava manter uma rotina, fazendo o planejamento de suas aulas, muitas vezes, até à noite, à luz de lamparina[17]. Iniciava suas aulas fazendo a chamada dos alunos. Segunda, terça, quarta e sexta-feira, antes do recreio, ele começava suas aulas com a língua materna. Dividia o quadro branco em quatro parte e copiava as atividades de acordo com cada ano. Enquanto os alunos copiavam do quadro, o professor passava atividades referentes à língua materna no caderno do aluno do 1º ano, pois o mesmo ainda não sabia copiar do quadro. Depois do recreio, ele ministrava a disciplina de Português, em seguida, outras disciplinas: Artes, Geografia, História e Educação Física.

Já a quinta-feira era o dia específico para Matemática e Ciências. Nesse dia o professor permanecia até o fim da aula, explorando apenas os conteúdos dessas disciplinas.

Pude observar que o professor priorizava o ensino de Português, Matemática e Ciências, selecionando a maior parte do tempo de suas aulas para essas disciplinas. Como ele mesmo explica, essas disciplinas seriam mais difíceis:

> Na escola é diferente a gente aprender, é mais difícil, precisa muita atenção, diferente da gente aprender a fazer as coisas de casa, a senhora sabe, essas coisas todas que nós faz. Agora aprender português, matemática, ciências e outras matérias é muito difícil; história, artes, geografia

[16] O todo poderoso Deus criador de todo o Universo, fonte de toda a Sabedoria.

[17] Feito de lata ou vidro, composta por uma espécie de tampa feita de madeira ou da própria lata e contém um reservatório para o combustível que pode ser: querosene ou diesel, no qual é mergulhado um pavio de algodão ou tecido, cuja uma das extremidades no combustível e a outra é acessa com fogo, com o objetivo de gerar luz. Fornece pouca luminosidade.

> e religião nós entende melhor, a curumizada[18] também. E confesso que tenho que caprichar muito para poder passar essas matérias para a curumizada. [narrativa transcrita de áudio gravado, do professor da escola]

As crianças são alfabetizadas na língua materna Sateré-Mawé e em Português. Porém, o português é difícil de ser entendido pelos alunos, talvez pelo fato de existir 26 letras em seu alfabeto[19]. O alfabeto da língua Sateré-Mawé possui 18 letras, sendo composta por seis vogais[20]. As principais dificuldades enfrentadas pelas crianças ao serem alfabetizadas na língua portuguesa são a pronuncia e a quantidade de palavras com o mesmo significado. O inverso acontece com a língua Materna Sateré-Mawé: são poucas palavras com muitos significados, segundo o relato de uma das alunas da escola, quando em um momento de brincadeira, dentro do rio, perguntei se ela achava o português fácil de aprender e falar. Vejamos a resposta: "*Kan*? Mas olha já *puruweira*, (risos) ha'ã, é pouco já difícil, não bom, de falar dá, e escreve, muito, muito letra"[21].

As crianças só começaram a falar depois que me aceitaram como parte do grupo, momento esse demonstrado pelo desenho feito em meu caderno de campo. Passei pelo mesmo processo de aceitação por parte dos meus interlocutores infantis. Fui submetida ao "teste" de aceitação, em uma relação de confiança, que foi sendo construída nas brincadeiras no rio no final da tarde: ao caminhar ou remar ao lado delas, tanto para ir à escola, como para ir ao roçado tirar lenha para o fogão ou para torrar a farinhada; na coleta de frutos na floresta ou na plantação; ao ir buscar água no rio para o consumo ou preparar os alimentos; nas brincadeiras que eu conseguia acompanhar, e, principalmente, ao brincar na chuva com elas, entre outras atividades do cotidiano.

[18] Meninas e meninos.
[19] No dia 29/09/08, o Presidente Lula assinou o Decreto nº 6.583/08, que aprovou o Acordo Ortográfico, que inseriu as letras K, W e Y em nosso alfabeto, que deixou de ter 23 letras e passou a ter 26. Mais informações visitar o site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm.
[20] As letras que compõem o alfabeto Sateré-Mawé são: a, e, g, h, i, j, k, m, n, o, p, r, s, t, u, w, y, '.
[21] Traduzindo a fala da aluna: "O quê, professora? É muito difícil o português, falar é relativamente fácil, escrever é muito difícil, tem muitas letras, muitas palavras como o mesmo significado".

Foto 7: Desenho feito em meu caderno de campo, por uma das alunas da escola enquanto observava as aulas do professor, representa a aceitação.

Fotos: da autora

Na fala da menina, podemos perceber a dificuldade que é, para as crianças, aprender a escrever o português. Fato que observei, também, nas aulas ministradas pelo professor: as crianças levantavam, muitas vezes para ir até sua mesa tirar dúvidas ou o chamavam ele para falar que não entendiam.

Observando o que ocorria nas aulas de Língua Portuguesa, percebi diversas dificuldades relacionadas à construção do sentido; ou seja, os alunos leem os textos, porém não conseguem estabelecer uma relação entre os textos escritos e os seus significados. É inevitável indagar, sob esse aspecto, as práticas pedagógicas que acabam por embaraçar a prática da leitura, interpretação e a escrita. Nessas aulas pude perceber a dificuldade não apenas das crianças, mas inclusive do próprio professor – principalmente, no que tange ao ensino da gramática e da associação entre a leitura, a construção dos sentidos do texto e a escrita.

Outro dilema enfrentado pelo professor é a disciplina de Ciências, pois o livro didático não traz elementos que são familiares para eles. O professor até tenta associar com o ambiente que eles conhecem, mas percebi que as crianças, muitas vezes, cerram os olhinhos, olhando as figuras em seus livros, com o objetivo de tentar associar com algo que eles conhecem. E chamam o professor, muitas vezes, para ajudá-los. As perguntas mais frequentes são: "*Puruwei que fruta esse*[22]*? Que gosto tem? Como planta? Onde dá? Pode plantar aqui? Que mato esse? Que bicho esse?*".

Outro episódio vivenciado enquanto observava uma aula sobre "verminose; vírus, fungos e bactérias e como são transmitidos". Enquanto o professor

[22] Traduzindo a pergunta dos alunos: Professor que fruta é essa? Observei que é difícil para as crianças diferenciar frutas, verduras e legumes, principalmente, pelo fato de as figuras existentes no livro didático não corresponderem as que elas conhecem e estão habituadas a comer.

explicava, os alunos não paravam de rir baixinho. Para não atrapalhar a aula, depois que o professor terminou a explicação, uma das crianças levantou a mão e falou desconfiada, "*há'ã, olha já puruwei, como já isso entra no nosso pé, é igual puga*?" O professor assentiu com a cabeça. Foi perceptível, no rosto e nos risos das crianças, que não tinham acreditado que aquilo era possível e toda a explicação do professor não fazia nenhum sentido elas.

Fotos 8: Escola Indígena Wahuiru Pakup - Novo Sol da aldeia/comunidade Monte Salém

Fotos: da autora

CONSIDERAÇÕES

Com base na pesquisa apresentada, podemos observar que as políticas públicas, criadas a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), para assegurar o acesso à educação escolar indígena, encontram-se fragmentadas, prejudicando sua execução e, consequentemente, os mais necessitados delas, neste caso, os indígenas.

A educação precisa ser empregada como forma de desenvolvimento, porque a ação educativa ocorre no momento em que a compreensão da realidade em que se está inserido permeia o senso de ajuda para que outros trilhem o mesmo caminho. E, neste sentido, as escolas indígenas entendem que o que deve ser ensinado, não é só o que é socialmente valorizado, mas, principalmente, sua forma peculiar de ensino, de repasse de conhecimento.

É importante ressaltar que as referências bibliográficas utilizadas para embasamento teórico, do presente texto, reforçam que, apesar da luta constante para a sobrevivência da cultura indígena e da escassez de autores indígenas, foi relevante empregar Bourdieu (1989, 2003, 2005, 2007), pois o mesmo enriqueceu e corroborou para o engrandecimento das ideias.

Dessa forma, a pesquisa desenvolvida, além de resgatar memórias particulares, teve a pretensão de mostrar a realidade vivenciada pela comunidade indígena Sateré-Mawé, em especial, no que diz respeito à educação e às práticas pedagógicas exercidas na Escola Municipal Municipal Indígena Wahuiru Pakup – Novo Sol.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, C. P.. Os Argonautas do Baixo Amazonas. *Tese* (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2016.

BANIWA, G.. *O índio brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**.** Brasília: MEC/Secad: Museu Nacional/UFRJ, 2006.

BERGAMASCHI, M. A.; MEDEIROS, J. S.. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. Rev. Bras. Hist. [online]. 2010, v.30, n. 60, p. 55-75. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200004. Acesso em: 18 mai. 2020.

BOURDIEU, P.. *O poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.

_____. *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 2003.

_____. *Esboço de auto-análise***.** Traduzido por Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras. 2005.

_____. *O poder simbólico*. 11. ed. Traduzido por Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Russel Brasil. 2007.

BRAND, A.. Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares. *Anais* eletrônicos do GT 21 – Educação e relações étnico-raciais, 35ª Reunião da Anped, Porto de Galinhas/PE, 2012.

BRANDÃO, C. R.. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20). Disponível em: <https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/04/Cole%C3%A7%C3%A3o-PrimeirosPassos-O-Que-%C3%A9-Educa%C3%A7%C3%A3o-Carlos-Rodrigues-Brandao.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988 Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2016.

DA MATTA, R.. "O Ofício de Etnólogo" ou como ter "Anthropological

Blues". In: NUNES, E. O. *A aventura sociológica.* Rio de Janeiro: Zahar. 1978, p. 23-35.

GEERTZ, C.. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC. 1989.

MUNDURUKU, D.. *Histórias que ouvi e gosto de contar*. São Paulo: Callis. 2004.

_____. *Meu avô Apolinário*: um mergulho no rio da (minha) memória. São Paulo: Studio Nobel. 2001.

OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, v. 39, n.1, p. 13-37, 1996.

TORRES, I. C. (Org.). *Mulheres Sateré-Mawé*, a epifania de seu povo e suas práticas sociais**.** Manaus: Valer. 2014.

YAMÃ, Y.. *Sehaypóri*: o livro sagrado do povo Saterê-Mawé. São Paulo: Peirópolis. 2007.

MULTICULTURALISMO E A ESCOLA: A DIFICULDADE DE CONVIVER COM O OUTRO

Adriana Mallmann Vilalva

INTRODUÇÃO

Este artigo é um pequeno recorte de uma pesquisa mais ampla, que consiste em analisar e refletir sobre questões relativas à diversidade cultural e os novos (bem, *nem tão novos assim*) papéis que a escola assume, em função das mudanças sociais que ocorrem de forma contínua.

Pudemos observar, durante a revisão de literatura sobre a temática, como pode ser difícil conviver com o que consideramos diferente, por conta de nossas crenças e nosso capital cultural, que, por vezes, nos faz enxergar determinadas situações como estranhas ou indesejadas a nossa realidade.

E essa estranheza pode estar diretamente ligada ao fato de que o Brasil é um país que foi marcado por um discurso de práticas homogeneizadoras, "(...) que desprezam as singularidades e pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar" (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p.89).

Essas situações consideradas estranhas ou indesejadas vão ocorrendo ao longo de nossa vida, em nosso dia-a-dia, nos círculos sociais que frequentamos, como um clube ou até mesmo na escola.

Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 94) reafirmam esta situação quando fala que "(...) a escola brasileira deve ser única e igual para todos, e desta forma, mantendo o padrão de escola universal, única e laica, "oculta e mantém uma ética de indiferença em relação às diferenças", impondo um sujeito epistêmico único".

Tendo em vista essas considerações anteriores, as questões que nos inquietam são: Como adotar, então, a figura de um sujeito epistêmico único em um país eivado de diferenças e particularidades? E como pensar em práticas homogeneizadoras em um país composto por diferentes matrizes culturais, diferentes identidades? Como pensar em uma pedagogia que ignore as diferenças?

Nesse sentido, como Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) e tantos outros pesquisadores que encontramos em nossas pesquisas, acreditamos na prática de uma "pedagogia do intolerável", em que recusaremos a homogeneização imposta, valorizando a resistência cotidiana. O que significa, conforme Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 96), resistir "(...) a um processo de

aniquilamento despótico das diferenças: seja sexual, racial, étnico, estético", ensejando, no ambiente escolar, a possibilidade de uma formação para nossos jovens que proporcione uma outra leitura da normalidade do mundo.

Quando falamos em escola, em ambiente escolar, é sabido que são inúmeras as políticas públicas bem como os modelos teóricos, que garantem o Direito à Educação, o acesso escolar, o direito à Igualdade, em meio ao contexto multicultural em que vivemos. O Direito existe. E representa a garantia que todos, por meio da Educação, tornem-se cidadãos, críticos, reflexivos, emancipados[1], iguais.

Assim, baseando-nos em políticas que trazem a questão do *multiculturalismo*, o texto inicia a discussão fazendo um breve retrospecto de algumas políticas que visam à promoção da erradicação de toda forma de discriminação e à ampla garantia à Educação.

A Constituição Federal Brasileira, de 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), que é considerada um marco contra discriminação, prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Garante o direito à escola para todos, e coloca como princípio, para a Educação, o "(...) acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um".

Nessa mesma linha, a Lei n.º 7.853/89 (BRASIL, 1989) dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, E define, também, como crime: recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de agosto de 1990 (BRASIL, 1990), protege e garante às crianças e adolescentes direitos fundamentais, assegurados no artigo 227 da Constituição Brasileira. Pois, considera-se que esta população não é assistida como deveria por políticas públicas que os incluam, prioritariamente, como sujeitos de direitos, garantindo o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito.

No contexto das normas internacionais, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, criou-se a Declaração de Salamanca (1994). Trata-se de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Preconiza-se, assim, que crianças excluídas da escola, por motivos como trabalho infantil e abuso sexual, devem receber atendimento especializado, e as que têm deficiências graves devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino que todas as demais.

[1] Emancipado: termo aqui utilizado para designar o sujeito livre, independente.

No que tange à diversidade, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) constitui um marco na garantia da matrícula das pessoas com deficiência nas escolas regulares, assegurando o acesso ao ensino comum e ao atendimento educacional especializado. É preciso destacar, ainda, que a Lei de Diretrizes e Base – LDB, Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996a), preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes: a) currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; b) a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e c) a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) preveem a importância de se respeitar o sujeito em sua totalidade, considerando suas diferenças e potencialidades, objetivando assegurar, ao mesmo tempo, o bem-estar físico e psíquico.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2011b), destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". A Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001b), ao estabelecer objetivos e metas, para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta, também, para um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular; e para questões relacionadas à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001b).

O Decreto nº 3.956 de 2001 (BRASIL, 2001c), que promulgou a CONVENÇÃO DA GUATEMALA, que deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência. O acesso ao Ensino Fundamental é, portanto, um direito humano, e privar pessoas em idade escolar deste acesso, mantendo-as unicamente em escolas ou classes especiais, fere a própria convenção e a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, pela Secretaria de Educação especial (SEESP), com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educa-

dores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2006).

Em 2005, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007). Este Plano objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo n°186/2008 e do Decreto Executivo n°6949/2009, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que: a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Já, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto n° 8.752/2016 (BRASIL, 2016), ao fixar seus princípios e objetivos e organizar seus programas e ações, em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), anuncia como princípios relacionados à *diversidade cultural* e à *inclusão social* em seu artigo 2º:

> I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;
>
> II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais.

Lasta e Hillesheim (2014, p.141), corroborando o exposto anteriormente, afirmam que:

> Mediante as políticas públicas de inclusão escolar, promove-se uma política de universalização da escolarização:

> todos são chamados a participar do sistema escolar, tendo acesso à educação escolarizada, sendo que a igualdade de condições para aprender pretende estar garantida na medida em que se compartilha o mesmo espaço escolar. Assim, na medida em que se apregoa uma educação para todos, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, coloca-se em discussão questões relativas à identidade, diferença e diversidade, bem como o binômio inclusão/exclusão como uma estratégia para a gestão dos sujeitos *anormais*.

Dessa forma, após refletirmos sobre este cenário de políticas públicas apresentadas, pode-se vislumbrar que a efetiva aplicação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), em todas as esferas, faria com que as demais legislações e convenções coletivas talvez fossem desnecessárias. Todavia, nossa realidade é diversa, vivemos em um país de inconsistências (MUNIZ, 2016).

Encontramos, muitas vezes, em função da padronização imposta pela sociedade e escola, uma sociedade eivada por direitos desiguais de sobrevivência e ações individualistas nos espaços vividos.

Então, nesse panorama de garantias, em um mundo marcado por uma *globalização neoliberal excludente*, todas as crianças e jovens possuem as mesmas condições de acesso e permanência escolar? (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p.141).

Falar de direito e acesso à Educação, em um país amplo e diverso como o Brasil, um país multicultural, é falar de um espaço social, extremamente complexo. São muitos "Brasis" em um mesmo lugar, com seus diferentes costumes, crenças, tradições.

Ao falar de *espaço social*, adotamos a conceitualização de Pierre Bourdieu (2017), em que espaço social é o local onde encontramos diversos campos sociais, que orientam suas práticas e representações, campos de luta e poder. Espaços onde os mecanismos de reprodução são comuns a todas as sociedades/grupos e, por vezes, acabam por induzir estes grupos aos mesmos erros (BOURDIEU, 2015, p. 24-27). Grupo - aqui entendido como a escola e seus modelos formativos.

E, neste país multifacetado, em que os modelos formativos muitas vezes são considerados insatisfatórios, uma vez que não são acatados como eficazes para enfrentar a diversidade dentro da sala de aula e realizar a efetiva emancipação de nossos jovens ou ainda a satisfatória mediação do conhecimento, seguimos acreditando que uma visão multicultural possa ser o desenlace do que hoje vivemos.

O que vislumbramos, nestas políticas, é o cenário de uma mundialização excludente. Ortiz (1994, p. 30) se refere à *mundialização* como sendo um "(...) fenômeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais",

que, em um contexto de mundo globalizado, falar em mundialização seria falar sobre homogeneização cultural.

Assim, é válido resguardarmos o apanhado das políticas públicas por um momento para falarmos um pouco sobre a riqueza das diversas culturas dentro de nossa cultura.

Brasil, país multicultural

O movimento multiculturalista se inicia no final do século XIX, nos Estados Unidos, com a ação principal do movimento negro para combater a discriminação racial no país e lutar pelos seus direitos civis.

No Brasil, o movimento negro urbano foi o grande protagonista nos conflitos no interior da cultura, no início do século XX, como afirmam autores como Gonçalves e Silva (2003).

Segundo Silva e Brandim (2008, p.56): "Os precursores do multiculturalismo foram professores, doutores afro-americanos, docentes universitários na área dos estudos sociais que trouxeram por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse para os afro-descendentes".

Ao falarmos de *multiculturalismo*, adotamos o conceito de Moreira e Candau (2018, p.07), em que o multiculturalismo "(...) costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm conturbado as sociedades contemporâneas". E o *multiculturalismo* em educação "(...) envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação".

O Brasil é um país marcado pelas relações interétnicas, interculturais. Seja pela sua variada densidade demográfica, proveniente de muitos outros países, seja por questões raciais, de crença ou religião. É também um país de diferenças no que tange ao capital cultural, o acesso ao trabalho e distribuição de riquezas (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2013).

Muito embora estejamos inseridos em um panorama político, onde a *diversidade* e a *diferença* deveriam fazer parte de nosso cotidiano social e escolar, encontramos, por vezes, "(...) em lugar da valorização da diferença, as preocupações voltadas para o desaparecimento das matrizes culturais dos contingentes envolvidos" ou ainda o "abrasileiramento dos descendentes dos imigrantes" (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2013, p.20), para que não se constituam quistos raciais/culturais "(...) capazes de ameaçar a unidade nacional" (p.20).

Poderia ser um país em adequação, no que tange à adaptação e inserção escolar no contexto da diversidade e multiculturalidade. O que significa valorizar os postulados culturalistas.

Nesse sentido, afirmam Gatti, Barretto, André e Almeida (2019, p.19) sobre o cenário de mudanças em que vivemos:

> A expressividade oral é altamente relevante [...] e sua associação com conhecimentos básicos ou aprofundados está aliada às possibilidades de participação efetiva na vida social e laboral, e, da construção de possibilidades de distinguir, analisar e interpretar fatos e eventos de modo autônomo.

Assim, no cenário de políticas de igualdade, ao contrário do que vem sendo, por vezes praticado, temos que trabalhar com a premissa que a escola deve incentivar as relações interculturais, promovendo a renovação cultural a todo momento. Isso porque, dentro de um cenário multicultural, acreditamos não ser viável um mesmo ensino. Nesta direção, acreditamos em um ensino que valorize as diferenças para promoção da igualdade, deixando de lado seu papel conservador, ou ainda, doutrinador.

E a escola, ah a escola!

> [...] neste sentido, o professor, tem que levar em conta os fatores culturais; ou seja, "o capital cultural" de seus alunos, para que se possa compreendê-los e realizar o acolhimento que merecem, a fim de que seja possível apreender as relações com o conhecimento que se quer coconstruir. (ABDALLA, 2019)

Dessa maneira, é difícil imaginar um país como o nosso, com dimensões continentais, regionalizações, manifestações culturais provenientes de diferentes origens, sendo regido por uma mesma regra, tendo uma única abordagem escolar. Além disso, manutenção ou não de uma certa cultura educacional, deve levar em conta as "questões trazidas pelas dinâmicas do cenário social na contemporaneidade" conforme indicam Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p.15).

A instituição - Escola – foi, originalmente, desenhada, para que se veiculem os conhecimentos universais (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011). O que poderia ser uma aposta segura para a transmissão de conhecimento acaba por tornar-se um modelo ultrapassado, que não atende às necessidades formativas. O que gera, por vezes, essa enxurrada de políticas assecuratórias e uma estranheza em se conviver com o diferente. Um exemplo disso são as realidades migratórias, onde em uma mesma sala de aula temos jovens chilenos, brasileiros, israelenses, com linguagens, crenças e culturas desiguais.

Tomando por base as políticas públicas, aqui apontadas, como garantia e acesso escolar, respeito à diversidade e ao sujeito em sua totalidade, igualdade de condições, somos induzidos a pensar que elas foram desenhadas para incluir e homogeneizar (LASTA; HILLESHEIM, 2014).

Nesta toada, já preconizavam Bourdieu e Passeron (2011, p.26) que: "toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural". Entretanto, não é prudente pregar práticas homogeneizadoras desprezando-se as singularidades e pluralidades encontradas no espaço social escolar.

A escola, como meio de inserção social, e a Educação, como garantia Constitucional, não pode ignorar as questões culturais, as diferenças e similitudes sob o risco de incorrer em um distanciamento, sem volta, para as inquietudes dos jovens (CANDAU, 2018, p.16).

Nessa complexidade vivida, acredita-se que a escola é o local onde o preconceito deva ser questionado e silenciado. É um "espaço de possibilidades", como afirma Abdalla (2006, p. 57).

Assim, diante da multiculturalidade, devemos ter um *olhar multicultural*, que questione, aceite, valorize as trocas de experiências, as histórias, os folclores. A escola, ainda que considerada um *campo de poder*, "espaço de relações de força que produz efeitos" em relação ao desenvolvimento de seus alunos, conforme diria Bourdieu (2017, p.52) deve ser um ambiente seguro, de inserção, de manutenção ou ainda de tessitura de identidade[2].

Acreditamos que a identidade vai sendo tecida "(...) de modo complexo em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos" (MOREIRA; CÂMARA, 2018, p.42). E, nesta perspectiva, o espaço social escolar deve ser reinventado e readaptado valorizando o que o nosso povo tem a oferecer: uma vasta multiculturalidade, que deve refletir no ensino, na forma de reflexão do professor e na forma de que o conhecimento é transmitido. O que significa: educar "(...) na diversidade, respeitando a identidade de cada um e as diferenças" (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p.89).

Pode ser difícil conviver com o diferente; entretanto, as pequenas diferenças, por vezes, podem tornar o processo de ensino mais significativo.

É preciso destacar, ainda, que um dos grandes desafios, nos dias de hoje, é que ainda temos jovens tornando-se invisíveis, para a sociedade, tendo sua autonomia aniquilada por serem desiguais ou ainda, considerados inferiores.

A escola, ainda que considerada campo de lutas e de relações de poder (BOURDIEU, 2017) deve ser campo de inserção social: de diferenças agregadoras. Local onde a suposta dificuldade de conviver com o outro seja desmistificada. Mesmo porque, por vezes, a dificuldade em se conviver com o outro está ligada às nossas resoluções interiores, ao nosso capital cultural, às significações e ideários de tolerância de um certo grupo social.

[2] Utilizamos o termo "identidade", no sentido dado por Dubar (2009), em que identidade é o resultado de uma identificação contingente. Termo que passa na sua constituição por dois momentos: a "definição de diferença, onde se constitui a singularidade e o pertencimento comum" (p.13).

Então, como realizar, neste ambiente multicultural, a escolarização significativa? Consideramos que, para enfrentar este desafio, é necessário que levemos em conta as características formativas dos professores, o espaço social escolar e as regionalizações. Neste sentido, também, devem ser produzidas ações, que valorizem as diferentes etnias e culturas. Pensar em novos modelos formativos, ou ainda, em novas proposições para a sala de aula. Isso requer a associação de muitos fatores no enfrentamento dessa gama de "Brasis" dentro de um mesmo Brasil.

Neste contexto, o professor, como mediador do conhecimento e refletindo acerca das situações encontradas no dia-a-dia, poderia, junto com equipe gestora, reformular algumas práticas pedagógicas a fim de garantir que os alunos sejam ouvidos no tocante às suas dificuldades de adaptação e inserção escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as pesquisas e ensaios no sentido de almejar garantir práticas pedagógicas que sejam efetivas e significativas para os alunos, em especial, ao tratarmos dos alunos refugiados ou migrantes das escolas públicas e que estejam nos anos finais do ensino fundamental. Enquanto estávamos investigando sobre a inserção desses jovens refugiados e migrantes das escolas de ensino fundamental em escolas no estado de São Paulo, nosso grupo de pesquisa se deparou com algumas ações e projetos bastante interessantes e que trouxeram resultados efetivos de garantia do direito à educação e permanência escolar.

Em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da zona central da cidade de São Paulo, onde realizamos parte de nossa investigação, encontramos projetos que estimulam a valorização de trocas culturais entre os estudantes. A escola fica localizada em um bairro da periferia paulista, que abriga um grande contingente de migrantes chilenos e que, nos últimos anos, devido à intensificação das migrações internacionais, vem recebendo também famílias de outras nacionalidades, como: israelenses, africanos, paquistaneses, que, muitas vezes, chegam à escola sem saber falar qualquer palavra em português. E, neste contexto, como pensar em uma prática homogeneizadora?

Os professores e a equipe gestora, contando com a participação ativa dos alunos, desenvolveram diversos projetos que valorizassem as diferenças étnicas e culturais, promovendo trocas de experiências por meio de músicas, poesias de autorias dos alunos, oficinas de linguagem, reconhecimento da situação de migrantes, entre outros. Tivemos o privilégio de observar, durante a pesquisa de campo, que, neste ambiente escolar, recitar uma poesia, ou cantar uma música em duas línguas é belo, aceitável e almejado por todos. Tornou-se cotidiano, tendo em vista o incentivo à aceitação da multiculturalidade.

Segundo alguns professores da escola, e dos integrantes da equipe gestora, isso não aconteceu, do dia para a noite. Foi fruto de um longo trabalho, que foi, aos poucos, envolvendo toda a comunidade escolar. O ponto principal foi, sem dúvida, o envolvimento dos outros estudantes que passaram a perceber a própria realidade e, assim, conseguiram perceber que, o que existia na escola, é a realidade de todos: a diversidade, as diferenças, o pertencimento.

Claro que toda mudança pressupõe o enfrentamento de dificuldades e a transposição de contratempos. E, nesse ímpeto de dar respostas às necessidades de todos os estudantes, a forma de liderança exercida pela gestão escolar deve ser, por todos, compartilhada (BRASIL, 2006).

Assertiva a proposição de Candau (2018, p. 34), quando menciona que a escola deve ser considerada um centro cultural "(...) em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes". Compreendemos, dessa forma, que a escola deve estar em continua revisão, sendo reinventada para sua afirmação como "(...) *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas (...) para as grandes questões que enfrentamos hoje" (p. 35).

E, nesta mesma direção, retornando às políticas públicas enumeradas no início do texto, podemos afirmar que todos possuem direito à educação, que promova a redução de desigualdades educacionais e sociais.

Assim, seguimos acreditando que as políticas devem refletir sobre uma educação que recuse, conforme apontam Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011, p. 96), a "(...) homogeneização sutil, mas despótica às vezes em que incorremos, sem querer, quando subordinamos os estudantes a um modelo único, ou a uma dimensão predominante".

Com isso, podemos reformular o processo ensino e aprendizagem, fazendo com que o professor construa mecanismos para se reposicionar e se reconstruir em cada situação adversa que apareça. Por isso, retornando ao início de nosso texto, concordamos com as autoras (2011, p. 95), quando destacam a "pedagogia do intolerável", no sentido da necessidade de se insurgir à "(...) uniformização da linguagem, à tecnologia capitalista das relações sociais dominantes, à heteronormatividade".

No entanto, neste percurso investigativo, o que temos encontrado são ações isoladas, que vêm produzindo uma escola emancipadora. Emancipadora, no sentido de formar cidadãos críticos e conscientes. Uma escola que promova a formação integral do ser, que promova a autonomia deste ser, vencendo a dificuldade de conviver com o outro, transpondo as chamadas "mundializações".

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.. *O senso prático de ser e estar na profissão.* São Paulo: Cortez. 2006.

_____. *As marcas da formação e da profissionalização docente para o contexto de diversidade cultural e da inclusão*. Congress of the Latin American Studies Association, Boston, USA, May 24 – 27, 2019.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J.. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFS-Car*, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.. O debate contemporâneo sobre a diversidade a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v. 39, n.1, p.15-30, jan/mar, 2013.

BOURDIEU, P.. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. 2015.

_____. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus. 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução*: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Vozes. 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei* n.º 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm.

_____. *Lei* n.º *8.069*, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a.

_____. *Programa Nacional de Direitos Humanos I*, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 08.05.2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasilia: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001b.

_____. *Decreto* nº *3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm.

_____. *Resolução CNE/CP nº 01,* de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva*: direito à diversidade. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/apresentacao.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educar na diversidade*: material de formação docente. Organizado por Cynthia Duk. Brasília: MEC, 2006.

_____. *Decreto Legislativo n° 186*, de 09 de julho de 2008. Aprova

o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm.

_____. *Decreto Executivo n° 6949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

_____. *Lei nº 13005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

_____. *Decreto nº 8.752*, de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm.

CANDAU, V. M.. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: NA PED, Campinas: Autores Associados, v. 13, p. 45-56, jan/abr, 2008.

_____. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo:* diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes. 2018, p. 13-37.

CANEN, A.. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio:* avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio. 2008, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun..

DUBAR, C.. *A crise das identidades.* A interpretação de uma mutação. São Paulo: EdUSP. 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A.. *Professores no Brasil*: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G.. Multiculturalismo na Educação: do protesto de rua a propostas e politicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo,

v. 29, n.1, p.109-123, jan/jun, 2003.

LASTA, L. L.; HILLESHEIM, B.. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade? *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. especial, p. 140-146, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo:* diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008a, p. 13-37.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo:* diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes. 2018, p. 38-66.

MUNIZ, J. O.. Inconsistências e consequências da variável raça para a mensuração de desigualdades. *Civitas*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, e62-e86, abr.-jun. 2016.

ORTIZ, R.. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense. 1994.

SILVA, M.J.A.; BRANDIM, M.R.L.. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*, Ano I, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 2008. Disponível em: file:///C:/Users/Adriana/Downloads/7006-Texto%20do%20artigo-26125-1-10-20190702.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

UNESCO. *Declaração de Salamanca***.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 19 mai. 2020.

A REDESCOBERTA CONTINUADA DE IDENTIDADE, O ACOLHIMENTO DOS REFUGIADOS E A EDUCAÇÃO

Chiou Ruey Ling

INTRODUÇÃO

Este texto, recorte da pesquisa em andamento, tem como objetivo central compreender as representações sociais de refugiados venezuelanos sobre situações diversas de acolhimento, tendo em vista o enfrentamento de inúmeros desafios ao chegarem ao Brasil e as possibilidades de (re) constituição identitária.

Trata-se de um relato de experiência, que se integra a uma pesquisa mais ampla junto aos refugiados venezuelanos, no campo de refugiados de Pacaraima/Roraima, em 2019. Destaca-se, também, que este breve relato foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas" (ABDALLA, 2016) sediado na Universidade Católica de Santos.

O texto está fundamentado na Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978, 2004, 2012), e, em outros referenciais teóricos, que tratam de questões relacionadas às representações sociais e às noções de identidade e de acolhimento, tais como: Dubar (1997); Silva, Hall e Woodwar (2000); Hall (2003); Abdalla (2006, 2008, 2017); Costa e Teles (2017); e Jibrin (2017). Também, destacam-se, alguns estudos sobre a diversidade cultural, imigração e cultura, inclusão social e educação multicultural, como os de: Gusmão (1997); Oliveira (1998); Debiagger e Paiva (2004); Candau (2008a, 2008b); Canen (2008); Canen e Santos (2009); Carvalho e Silva (2015); Moreira e Candau (2008); e Abdalla (2019). Além disso, contribuíram autores que tratam, especificamente, sobre os refugiados, como: Moreira (2014); Oliveira (2016); Deusdará, Arantes e Rocha (2017); Barninger e Silva (2018); Egas (2018); e Jubilut, Frinjani e Lopes (2018).

Em relação à abordagem metodológica, trata-se de pesquisa qualitativa, com algumas similaridades à pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 1995; CARDOSO, 1997; MATTOS, 2011), porque se busca desenvolver a observação participante; ou seja, a imersão na cultura local, no caso, no campo de refugiados venezuelanos de Pacaraima. Conforme destaca Cardoso (1997, p. 26), a abordagem etnográfica implica a participação no campo de pesquisa como uma "condição necessária dessa observação" (p. 26). A observação participante realizada foi seguida de narrativas dos refugiados, entrevistas, fotos, vídeos e

transcrição literal de falas, que fazem parte da coleta de dados realizada, mas, por conta do limite deste texto, não serão aqui apresentadas.

Tendo em vista essas considerações iniciais, este artigo, primeiro, traz algumas questões a respeito dos refugiados, partindo do significado do termo e do reconhecimento e concessão de refúgio no Brasil. A seguir, tratará de alguns conceitos, que nos ajudam a fundamentar a temática que está sendo desenvolvida. E, por fim, trará um breve relato da experiência vivenciada junto aos refugiados venezuelanos, procurando trazer algumas reflexões a respeito.

Situando algumas questões sobre os refugiados

Para situar algumas questões a respeito dos refugiados, consideramos importante, neste texto, assinalar conceitos, que nos ajudam a refletir sobre esta temática. Primeiro, concordamos com Deusdará, Arantes e Rocha (2017, p. 269), que devemos tratar a temática dos refugiados, como uma "(...) experiência de dupla desmontagem da figura excessivamente genérica do estrangeiro, (...) acolhendo as implicações ético-políticas", que estão em seu entorno e que configuram a constituição de uma nova identidade no país de acolhimento.

Uma outra questão se relaciona com os vários tipos de fluxos migratórios. Conforme Jubiut, Frinhani e Lopes (2018, p. 643), dentre os fluxos migratórios, temos: Migração Voluntária, Migração Forçada, Asilo Político e Refúgio. Os autores explicam que *Migração Voluntária* é quando aquela pessoa por decisão própria decide morar em outro país, não sendo obrigada e forçada por ninguém. A *Migração Forçada* é o movimento populacional feito sob coerção, violência ou motivação étnico-religiosa, que pode constituir uma limpeza étnica. Quanto ao *Asilo Político* é uma instituição jurídica que visa à proteção a qualquer cidadão estrangeiro, que se encontre perseguido em seu território por delitos políticos, convicções religiosas ou situações raciais. E o *Refúgio* se refere àquelas pessoas, que se deslocam de um país para outro por motivos de guerras ou perseguição em seu país de origem. Saem de seus países por opção e com o objetivo de conseguirem melhores condições de vida ou sobrevivência.

É, neste segmento do *Refúgio*, que este texto procura demonstrar aspectos da observação empírica, no espaço e tempo em que estivemos presentes no campo dos refugiados venezuelanos, em Pacaraima/Roraima. Os registros foram realizados no diário de campo, a partir de entrevistas com alguns interlocutores locais, por exemplo, os coordenadores de Postos de Recepção e Identificação; com componentes do Exercito Brasileiro; com membros de setores de ajuda humanitários; e, também, ouvir os próprios refugiados venezuelanos, com intuito de captar os dados subjetivos, para conhecer sua trajetória social.

Os refugiados entrevistados narraram que migraram para o Brasil por vários motivos: econômicos, políticos, e de insegurança e violência na

Venezuela. A maioria deles não tinham mais perspectivas em relação ao seu próprio futuro, pois não havia mais trabalho, estavam desempregados e com o dinheiro extremamente desvalorizado. As falas dos sujeitos entrevistados, também, se dirigiam na procura de situações mais seguras para suas próprias famílias. E, neste sentido, buscavam uma espécie de porto seguro, para se estabelecer em outro local e se proteger dessa situação de refúgio.

A partir desses depoimentos, inferimos que o processo migratório de refúgio implica em: sofrimento e desafios, mudanças biopsicosociais, rompimentos com as histórias de vida, familiares, rupturas de localização espacial, temporal, cultural e de tradições.

Para olhar para este cenário, é preciso recorrer às informações mais gerais sobre o que acontece com os refugiados no mundo. A Organização das Nações Unidas (ONU/News, 2019), por exemplo, publicou, em 29 de outubro de 2019, que a crise de refugiados e migrantes venezuelanos é considerada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), como a segunda maior do mundo, ficando atrás da Síria. Desde 2015, mais de 4,5 milhões de pessoas foram forçadas a sair de suas casas, para escapar da crise político-econômica. E, de acordo com a ONU (2019), até 2020, o número poderá subir para 6,5 milhões de refugiados.

Com a larga escala de movimentos migratórios de refugiados, muitos dos países, que têm fronteiras com outros Estados, tomam suas medidas, como, no caso do município de Pacairama/Roraima. Medidas estas que passam a serem adotadas para contenção migratória nas fronteiras. Assim, em razão da proteção contra recusa nas fronteiras, tem-se a garantia do princípio de *non-refoulement*, previsto no Art. 33 (1) da Convenção de Genebra relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951, que apresenta as três vertentes da proteção internacional da pessoa humana: o direito internacional dos refugiados; o direito internacional dos direitos humanos; e o direito internacional humanitário, conforme Jubilut, Frinjani e Lopes (2018).

O conceito de *non-refoulement* proíbe os Estados de devolverem um refugiado ou solicitante de refúgio, para os territórios ou países em que sua vida ou liberdade, bem como seus demais direitos fundamentais, estejam sob a ameaça de violação por questões de raça, de religião, de nacionalidade, de pertencimento a determinado grupo social ou de opinião política (FELLER; NICHOLSON; TÜRK, 2003, p. 89 *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 4).

Além disso, destacamos que uma outra questão importante é situar quais são os órgãos que reconhecem e dão concessão aos refugiados aqui no Brasil. Há quatro órgãos, em que cada um cumpre o papel no reconhecimento e concessão de refúgio no Brasil, tais como: Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE); Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR); Entidades Religiosas e Dioceses (CÁRITAS); e a Polícia Federal. Assim,

temos uma Lei nº 9.474/97, Art. 7º (BRASIL, 1997), que prevê:

> Artigo 7º - O estrangeiro que chegar ao território nacional poderá expressar sua vontade de solicitar reconhecimento como refugiado a qualquer autoridade migratória que se encontre na fronteira, a qual lhe proporcionará as informações necessárias quanto ao procedimento cabível. (BRASIL, 1997)

Esta Lei assegura aos refugiados venezuelanos estarem em território brasileiro. A partir do momento, em que eles chegam ao país, são recebidos em Postos de Recepção, para processo de triagem e obtenção de documentos, alojamento de passagem, e interiorização dos migrantes, em parcerias com empresas que possam empregá-los em outras cidades brasileiras. Trata-se do Projeto de interiorização, que busca dar oportunidades aos refugiados venezuelanos de se sentirem acolhidos e integrados, minimamente, à comunidade. Há, então, possibilidades para uma ocupação profissional e uma renda financeira; além de promover a interação com outros e podendo, também, contribuir na comunidade que foram inseridos com seus próprios atributos culturais.

José Egas (2018), representante atual no Brasil do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), reforça a importância deste Programa de interiorização, quando comenta que há: "(...) um inovador programa de interiorização, que tem criado novas oportunidades para os venezuelanos e as venezuelanas que pretendem prosseguir no Brasil e optam, voluntariamente, para se transferir a outras cidades além do Estado de Roraima" (EGAS, 2018, p. 35).

Também, não podemos negar os trabalhos que vêm sido desenvolvidos pela ONU e pelo Exército Brasileiro e a Força Aérea Brasileira, que possuem uma posição de destaque nas missões internacionais; além de outros órgãos que prestam serviços humanitários e que colaboram para o deslocamento dos refugiados de um lugar a outro.

No caso da observação e das entrevistas que realizamos, podemos constatar que, para alocar os refugiados venezuelanos, o Exército Brasileiro desativou um campo de futebol e englobou outros terrenos, no município de Pacairama. Também, foram adotadas medidas para construir: um complexo Posto de Recepção e Identificação; um módulo de Hospital de Campanha; banheiros com locais para banhos; espaço para crianças se sociabilizarem; posto de atendimento e proteção para mulheres; setor de distribuição de alimentos, medicamentos e fraldas infantis e geriátricos, entre outros serviços. A intenção, segundo os entrevistados, coordenadores dos Postos de Recepção e alguns membros dos setores de ajuda humanitários, é de atenuar o desgaste e sofrimento desses refugiados venezuelanos, que buscam um acolhimento para ter a dignidade e força de continuar a viver.

Foi possível perceber que há diferentes forças-tarefas, junto ao Exército e à Forção Aérea Brasileira e outros órgãos, que se uniram a instituições internacionais renomadas, tais como: o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), as Organizações não Governamentais (ONGs) de Ajuda Humanitária e os órgãos de segurança pública (BAENINGER; SILVA, 2018, p.70).

Toda essa estrutura tem uma referência nas Instituições de Ajuda Humanitária, que acolhem e reconhecem as necessidades dos refugiados, desde o momento, em que eles obtêm seus documentos, ou mesmo, quando se direcionam para o local que irão ficar. Acabam recebendo uma documentação, no Posto de Triagem, que, de certa forma, atribuem uma certa identidade pessoal, que, supostamente, envolve a cultura, que trazem, e a imagem de si mesmos neste novo momento de vida.

Nesse cenário de forças–tarefas, entendemos que a migração dos refugiados venezuelanos aponta para uma nova ordem social, econômica e educacional, bem como incorpora uma nova cultura advinda dessa migração no Brasil.

Representações Sociais, identidade, acolhimento e educação: alguns conceitos em discussão

Para compreender a breve experiência com os refugiados venezuelanos, em Pacaraima/Roraima, buscamos nos fundamentar na Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978, 2004, 2012). Enveredando por este caminho, partimos do pressuposto de que era preciso analisar as representações sociais dos refugiados venezuelanos sobre o *acolhimento*, que estavam tendo (ou não), e como entendiam o próprio processo existencial identitário, uma vez que saíram de seus países, de uma forma abrupta e muito sofrida. Por outro lado, pensar em como o país acolhedor, no caso, o Brasil, estaria provendo a proteção necessária: "(...) a essa população estrangeira recebida em seu território e garantir direitos que estavam em risco no país de origem" conforme indica Moreira (2014, p. 44). E, principalmente, para além de outros direitos humanos, garantir o direito à educação, pois é, nesta área, que atuamos e pesquisamos.

Nesta direção, era preciso entender o processo todo, iniciando pela noção de *representações sociais*, na compreensão da TRS, de MOSCOVICI (1978, 2004, 2012). E, concordando com Abdalla (2008, p. 19), consideramos, também, que "(...) as representações sociais oferecem uma rede de significados, permitindo a atribuição de sentidos".

Buscamos compreender, assim, que esses "sentidos" poderiam, junto com Moscovici (1978), estarem assumindo as três dimensões desenvolvidas por ele: a *atitude*, a *informação* e o *campo de representação* e/ou *imagem*. Entenden-

do, também, que as *representações sociais* são constituídas por fatores sociais e que se dão em dois níveis, como explicita Abdalla (2008, p. 20), a partir de Moscovici (1978): 1º no nível das condições socioeconômicas; e 2º no nível dos sistemas de orientação, que "(...) incluem normas e valores mais persistentes, assim como atitudes, motivações específicas, não devendo ser reduzido ao primeiro ou dele ser considerado independente (ABDALLA, 2008, p. 20) .

Para Moscovici (1978, p. 26), a noção de *representações sociais* pode ser definida como "(...) uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos". Para o autor (1978), a representação social é uma "preparação para a ação", e é ela que incute um comportamento para o indivíduo, constituindo a sua identidade.

Os refugiados parecem ter a necessidade desse sentimento, ou seja, de assumirem uma *identidade*, reconhecerem sua própria imagem, em uma situação diferenciada e no local, em que terão que viver, ou melhor, conviver. E é evidente que os projetos sociais que, aos poucos, vão sendo apresentados a eles, em especial, o Projeto de interiorização, contribui neste movimento de tecerem representações, por meio das informações, que recebem e que desenvolvem um campo de representações e/ou imagens, e que vão dando um contorno às atitudes, que precisam tomar nestes espaços de acolhimento.

Nesta direção, foi preciso, também, analisar de que forma o governo brasileiro, no campo de refugiados de Pacaraima, vem participando na estratégia comunitária de *acolhimento* e qual o impacto disso para integrar essa comunidade de venezuelanos. Ou seja, quais seriam as oportunidades de integração, considerando, como revelam Costa e Teles (2017, p. 40), "(...) as dimensões culturais, sociais, desportivas e laborais (...)".

Entendemos, também, com Jibrin (2017, p. 11), que o *acolhimento* "(...) pressupõe uma disponibilidade cultural e o reconhecimento de direitos humanos". Trata-se, assim, de uma "experiência de alteridade", em que se procura desenvolver um "processo de vinculação", que passa "(...) pela diminuição de distâncias e pelo reconhecimento do seu sofrimento decorrente da imigração" (p. 11).

Nesta perspectiva é preciso refletir, também, sobre o processo de *constituição identitária*, especialmente, porque os refugiados venezuelanos estão se reconstituindo enquanto cidadãos de um novo espaço social. Tomamos, aqui, as palavras de Dubar (1997), quando revela que:

> [...] a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 1997,

p. 105)

Com efeito, pensar na nova identidade dos refugiados venezuelanos é refletir, sobretudo, sobre os diferentes "processos de socialização", que tiveram que passar enquanto indivíduos. Também, é preciso considerar que, segundo Dubar (1997), existem dois processos identitários heterogêneos: o *processo biográfico* (identidade para si) e o *processo relacional*, sistemático, comunicacional (identidade para outro). Nestes dois casos, continua Dubar (1997), "a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas a níveis diferentes (nomeações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais... até diferentes idiossincrasias...)" (p. 106). E, como afirma Abdalla (2008, p. 28), "(...) a identidade é, ao mesmo tempo, um processo biográfico (de continuidade ou de ruptura com o passado) e um processo relacional (a identidade reconhecida ou não reconhecida pelos outros)".

Por outro lado, trata-se de compreender esta constituição identitária dos refugiados venezuelanos, que, conforme diria Abdalla (2008, p. 28), é "(...) atravessada pelas representações sociais (lógicas de conformidade e de confrontação), e resulta de um processo de socialização". Processo este que passa "(...) por relações intergrupo, influências, consensos e conflitos" (ABDALLA, 2008, p, 20).

Quando os refugiados venezuelanos recebem seus documentos de identidade, definem sua realidade na esperança e sonhos de uma vida sem crises ou domínios e desesperos, que já enfrentaram em seu país. Esta identidade passa a ser redescoberta para lidar com as mudanças pessoais, sociais e culturais.

Entretanto, neste caminho, é preciso pensar, também, sobre o papel da Educação neste processo de socialização e de constituição identitária. É, por meio da Educação, que esses refugiados se integram ao país, que não é de seu pertencimento. E, dessa forma, eles podem encontrar as condições de se comunicarem com seu modo singular, na certeza de uma identificação, até de si mesmo, no processo de redescoberta continuada de sua identidade diante de uma nova cultura.

Neste sentido, Oliveira (2016, p. 94) também comenta que é, inerente ao processo identitário, que se verifica entre os imigrantes o surgimento de crises de identidade, sejam elas reais ou virtuais. A identidade e a cultura não se esgotam em nossa percepção, especialmente, quando são expressivos frente às situações interculturais.

Quando a sociedade fala de refúgio ou refugiados, procura meios de categorizá-los, pois são, muitas vezes, estigmatizados. Moscovici (2004, p.69) diz que a hostilidade está também sempre presente, como pano de fundo, quando nós comparamos raças, nações ou classes.

Sob o olhar do *estigma*, Moscovici (2004, p.69) comenta, ainda, que as relações de força e de fraqueza, frequentemente, definem preferências, em que

a hierarquia abrange várias categorias e nomes. Percebemos, nos olhares dos refugiados venezuelanos, que demonstram expectativas e medos futuros, mudanças de uma situação e vivências fora do seu *habitat*, onde permaneceram e acreditaram no governo de seu país. Ao se sentirem acolhidos, no território brasileiro, começam a construir, internamente, um relacionamento de apoio para manter a coragem diante dessas situações opressivas que viveram, e tentam superar os desafios que surgem, por meio de resiliência. Com isso, seguem adiante para novos desafios da vida.

Entrelaçando ideias e ampliando o olhar sobre a experiência junto aos refugiados

O fato dos refugiados venezuelanos se tornarem sujeitos pertencentes a um novo grupo social e em um país, que os acolhe, vai compondo, aos poucos, uma certa imagem do que eles acreditam ser. Barus-Michel (2004, p.58) comenta que "(...) a partir do momento em que os indivíduos se comprometem socialmente, são designados como atores sociais".

Na observação desenvolvida neste relato de experiência, algumas perguntas nos inquietam, especialmente, em relação à etnia, à nação e à origem familiar, até de uma redescoberta continuada de identidade. Essas questões também envolvem, como destaca Boas (2004, p. 56), a cultura. E, diante da diferença cultural e da identidade no território brasileiro, os refugiados enfrentam (e enfrentarão) desafios, aos quais também terão necessidade de se adaptarem. Pois, precisam se conectar a um sistema mais amplo de valores, crenças e propósitos, para definir, de forma significativa, as suas histórias de superação pela vivência de situações desgastantes, tal qual é o refúgio.

Neste sentido é preciso recorrer a Moscovici (2004, p.17), quando diz que "(...) o fenômeno das representações sociais pode ser visto como forma de vida coletiva que se adapta às condições descentradas de legitimação". Para este autor (2004), as representações sociais surgem como vida coletiva, que é delineada por crenças, representações, manifestações, e, também, pelo simbólico.

Por outro lado, Laraia (1996, p. 56), referindo-se ao comentário do antropólogo norte-americano contemporâneo Leslie White, destaca que: "(...) todo comportamento humano se origina no uso de símbolos (...)". E continua o autor: "Sem símbolos não haveria cultura (...)". O comportamento humano é o comportamento simbólico.

No diálogo desses autores, também, avaliamos a necessidade de situar, novamente, a educação, que traz subsídios para o fortalecimento dos refugiados, no que diz respeito à própria autonomia; uma vez que aprendem e apreendem as relações com essa nova cultura, revelando, ainda, suas próprias

habilidades e valores na comunidade que estão inseridos.

No Art. 6.º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a *educação* é um direito fundamental de natureza social. E, o Art. 205, dispõe que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E ela deve estar presente no acolhimento e integração dos refugiados venezuelanos adultos e, principalmente, das crianças. Pois, são as crianças que possibilitam, na maior parte das vezes, uma interação com esta nova cultura por meio da educação escolar, que proporciona novos modos de relacionamento, de construção de conhecimentos; além de permitir uma participação mais social, solidária, justa e humana.

Quando discutimos sobre a educação, compreendemos que se trata de uma prática social, que coloca os indivíduos em uma sociedade, em que se desenvolve uma ampla diversidade cultural. E quando refletimos sobre as condições dos refugiados venezuelanos, novamente, pensamos sobre o quanto precisam se apoiar na educação, no trabalho, em uma vida comunitária, para que se sintam pertencentes e acolhidos. Então, vale dizer que a educação, o saber local e a cultura podem auxiliar para refletir sobre a existência entre o "eu refugiado" (o si mesmo) e o "outro" ser refugiado, como uma representação social, ambos enraizados na mesma imagem.

Nesta reflexão, para se conhecer melhor a si mesmo e ao outro, não se pode negar que precisam ser reconhecidas as diferenças étnicas, religiosas, suas conquistas, suas alegrias, seus sofrimentos e suas perdas. As perdas, aqui presentes, são relativas ao afastamento dos entes queridos, do abrir mão dos profundos vínculos sociais, emocionais e culturais. São representações sociais, que, segundo Moscovici (2004, p.53), "(...) devem ser vistas como uma 'atmosfera', em relação ao indivíduo ou ao grupo".

Ao referirmos à noção de "atmosfera", em Moscovici (2004), lembramo-nos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que tem, como objetivo, promover a defesa dos direitos da criança, que também é uma forma de educação e conscientização da sociedade. Em parceria com o Exercito Brasileiro, a UNICEF criou um espaço para crianças, próximo ao Posto de Recepção para os refugiados venezuelanos, no município de Pacairama, decorado com motivos infantis sob a coordenação de alguns monitores e recrecionistas treinados para este fim. Neste local lúdico, as crianças brincam, manuseiam vários jogos, criam desenhos e utilizam brinquedos, para interagirem entre elas e se distraírem com outras crianças, enquanto seus pais aguardavam para resolver suas situações de refúgio.

Na observação empírica, foi possível observar que as crianças venezuelanas cantaram canções de seu país e representaram danças regionais, demonstrando

a sua cultura e dos grupos sociais venezuelanos, que foram significativos em suas histórias de vida. E ao se exporem, naquele momento, intensificaram os sentimentos de pertencimento com atitudes positivas, mesmo sendo crianças. Revelaram, assim, a sua "atmosfera" cultural, suas crenças e representações, conforme diria Moscovici (2004).

No entendimento dessa "atmosfera" cultural (MOSCOVICI, 2004), retratada pelas crianças refugiadas venezuelanas, podemos refletir sobre suas condições de ensino, educação, conhecimento e escola. E pensar, também, sobre a necessidade de uma educação, que as integre não só ao ambiente escolar futuro, mas, principalmente, na sociedade como um todo. O que significa que é preciso acolher essas crianças, mas, sobretudo, incluí-las na educação brasileira.

Nesta perspectiva, Abdalla (2019, p.14) revela "(...) a necessidade de uma educação inclusiva e de uma escola inclusiva, que atenda à diversidade cultural e suas múltiplas diferenças (...)". Entretanto, para isso, continua a autora, é preciso que haja políticas públicas, financiamento e ações efetivas e significativas, para que se tenha uma Escola justa para todos.

Por fim, a experiência relatada fez com que compreendêssemos a necessidade de que haja um trabalho coletivo, contribuição de vários segmentos humanitários, e que cada um possa oferecer o que tem de melhor em suas atuações de responsabilidade cultural, social, educacional e de gestão. E que possam, também, contribuir para a dimensão de acolhimento dos refugiados, e, principalmente, das crianças, a fim de que sejam conduzidas a uma educação para a diversidade na perspectiva da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto, fundamentado em Moscovici (1978, 2004, 2012) e em outros referenciais teóricos, que tratam, em especial, dos conceitos de representações sociais, acolhimento, identidade e educação, teve, como objetivo central, compreender as representações sociais de refugiados venezuelanos sobre situações de acolhimento e sobre a constituição identitária, tendo em vista o enfrentamento de inúmeros desafios ao chegarem ao Brasil.

A intenção foi de apresentar questões a respeito dos refugiados, em especial, dos refugiados venezuelanos, descrevendo alguns aspectos de acolhimento, no momento de sua chegada em Pacaraima/Roraima. Com isso, procuramos apenas expor a temática, retratando um pouco da vivência, ainda que de modo incompleto. Nesta direção, seguimos uma abordagem metodológica com alguns aspectos da etnografia, pois ampliamos o nosso olhar de observação para situações vivenciadas por estes sujeitos neste campo de refugiados.

Como resultados, ainda iniciais, foi possível reconhecer a importância

de um trabalho coletivo e colaborativo, que busque integrar e incluir os refugiados em sua diversidade cultural, procurando valorizar suas trajetórias de vida e trocas de experiência. Também, ao colocar, em foco, os conceitos de representações sociais, acolhimento, identidade e educação, foi possível compreender melhor as situações de refúgio e as possibilidades de enfrentamento dos desafios, traumas e/ou sofrimento existencial para a continuidade da vida em uma nova cultura.

Um outro ponto importante diz respeito à educação das crianças venezuelanas, pois, ao cantarem canções de seu país, armazenam e comunicam a identidade e as crenças de seus valores familiares em ritos, que apresentam suas tradições. Tais espaços e tempos podem facilitar as transições de uma situação de refúgio, criar novas possibilidades e padrões para elaborar e "curar" traumas e perdas; além de ressignificar a aprendizagem cognitiva, valorativa e afetiva.

Entendemos, assim, que as raízes culturais possibilitam expressar narrativas, permitindo trocas interculturais e diálogos necessários para a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social dos refugiados aqui observados. E, nesta perspectiva, a troca de experiências, o processo de socialização que se dá por meio do acolhimento, da integração e da inclusão social podem propiciar uma melhor vivência e a compreensão do próprio processo existencial. O que significa, ainda, uma redescoberta continua de suas próprias identidades.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez. 2006.

_____. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. *Relatório Final do Pós-Doutorado*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2008.

_____. *Projeto de Pesquisa*/CNPq/MCTI n. 25/2015. Grupo de Pesquisa/CNPq: Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas. *O professor do ensino fundamental II*: políticas, práticas e representações. Unisantos: IPECI, 2016.

_____. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. *Revista Educação PUC-CAMP*, vol. 22, n. 2, p. 171-190, mai.-ago., 2017.

_____. *As Marcas da Formação e da Profissionalização Docente para o Contexto de Diversidade Cultural e da Inclusão.* EDU/Education, Citizenship and Inclusion. Prepared for delivery at the 2019. Congress of the

Latin American Studies Association, Boston.USA , May 24-27, 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A.. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Pairus. 1995.

BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J. (Coord.). *Migrações Venezuelanas.* Campinas: NEPO/Unicamp, 2018.

BARUS-MICHEL J.. *O Sujeito Social.* Trad. Eunice Dutra Galery e Virginia Mata. Belo Horizonte: PUC Minas. 2004.

BOAS, F.. *Antropologia Cultural***.** Trad. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2004.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Casa Civil, 1988.

_____. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. *Diário Ofícial da União,* Seção 1, de 23 de julho de 1997, p. 15822.

CANDAU, V. M.. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes. 2008a, p. 13-37.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: NA PED, Campinas: Autores Associados, v. 13, p. 45-56, jan./abr., 2008b.

CANEN, A.. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio:* avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun., 2008.

CANEN, A.; SANTOS, A. R.. dos. *Educação multicultural*: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna. 2009.

CARDOSO, R. C. L. (Org.). *A aventura antropológica teoria e pesquisa*. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

CARVALHO, G. P.; SILVA, E. A.. Justiça social e multiculturalismo: as

políticas de reconhecimento de identidades étnico-culturais no Brasil. *Direitos Fundamentais & Justiça*, ano 9, v. 31, p. 134-159, abr./jun. 2015.

COSTA, B. R.; TELES, G.. A política de acolhimento de refugiados: considerações sobre o caso português. *Revista Interdiscip. Mobil. Hum*., Brasília, v. 25, n. 51, dez. 2017, p.. 29-46.

DEBIAGGI, S. D.; PAIVA, G. J.. *Psicologia, e Imigração e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2004.

DEUSDARÁ. B.; ARANTES, P. C. C.; ROCHA, D.. Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas. *Gragoatá*, Niterói, v. 22, n. 42, p. 268-288, jun./abr., 2017.

DUBAR, C.. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto. 1997.

EGAS, J.. *A Solidariedade com os Refugiados Começa Com Todos Nós***.** Campinas: UNICAMP, 2018, p. 31-37.

GUSMÃO, N. M. M**..** Antropologia e Educação: origens de um diálogo**.** *Cad. CEDES*, v. 18, n. 43, p. 8-75, dez. 1997.

HALL, S.. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

JIBRIN, M.. Acolhimento psicológico de imigrantes involuntário: um encontro com a alteridade. Dissertação (Mestrado) em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2017.

JUBILUT, L. L.; FRINJANI, F. M. D.; LOPES, R. O.. Migrantes Forçados: *conceitos e contextos***.** Roraima: Editora da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Publicado no Caderno Globo Deslocamentos e Refúgios, 2018.

LARAIA, R. B.. *Cultura um Conceito Antropológico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1996.

MATTOS, C. L. G.. *Estudos etnográficos da educação*: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C.L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). *Etnografia e educação*: conceitos e usos [on line]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 25-48.

MELO, L. G.. *Antropologia Cultural***:** iniciação, Teoria e Temas. Petrópolis: Vozes. 2001.

MOREIRA, J. B.. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração social. *Revista Interdisp. Mobil. Hum.*, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul./dez. 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes. 2008, p. 13-37.

MOSCOVICI, S.. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

_____. *Representações Sociais*: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes. 2004.

_____. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes. 2012.

OLIVEIRA, L. G.. A Adoção de Barreiras Fronteiriças pelo Estado e o Princípio de Non-Refoulement: o impedimento de acesso ao Território e o Óbice à solicitação do reconhecimento Formal da Condição Jurídica de Refugiado**.** (Trabalho submetido ao Seminário "Migrações Internacionais, Refúgio e Políticas", realizado em dia 12 de abril de 2016, no Memorial da América Latina, São Paulo).

OLIVEIRA, P. R.. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**.** Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro 1998, p.61-74.

ONU. News Perspectiva Global Reportagens Humanas, 2019. Disponível no *site*: https://www.news.un.org/pt. Acesso em: 31 mai. 2020.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWAR, K. (Org.). *Identidade e Diferença a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes. 2000.

INCLUSÃO EFETIVA DAS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Adriano Ialongo Rodrigues

INTRODUÇÃO

Alguns temas são mais sensíveis que outros. No caso, falar de pessoas em situação de rua traz à tona uma das situações mais claras de vulnerabilidade do ser humano, no limite, por vezes, da perda da referência do que seria dignidade social. O propósito com esse singelo texto não é solucionar – ainda que fosse o real desejo – uma problemática tão profunda, que tem marcas pessoais, sociais, econômicas, políticas e, até mesmo, culturais.

Ainda que não seja uma questão desconhecida à sociedade, poucos são os que realmente conhecem e discutem causas e soluções às pessoas em situação de rua. Aliás, poucos são os que sabem o sentido e amplitude dessa terminologia "pessoas em situação de rua". Aos que leem, falam e escrevem sobre o tema, principalmente àqueles que não se restringiram apenas à pesquisa científica, indo também ao ato solidário e efetivo de ouvir pessoalmente as pessoas em situação de rua, neste caso, e para estas pessoas, seria absolutamente desnecessário precisar, neste artigo, contextos e conceitos sobre as "pessoas em situação de rua". Entretanto, se não é possível afirmar que são poucos os trabalhos sobre o tema em si, por sua vez, se comparado a outros estudos científicos, há de se convir a diminuta quantidade, pois, basta uma simples consulta no vasto mundo digital da internet para notar a recorrência dos mesmos pesquisadores a falar sobre a temática. Não há, portanto, uma variedade extensa sobre o estudo. Este trabalho busca dar luz aos invisíveis e permitir-lhes o reingresso na sociedade por um – se não o único – caminho possível, que é a educação. Em sendo restrita, ainda, a pesquisa, corre-se o positivo risco de que este texto seja a leitura inaugural de muitos sobre o tema, sendo imprescindível, assim, fazer uma introdução e, com o aprofundamento deste estudo, seguir para a proposta.

Na primeira parte deste artigo, estuda-se a definição das pessoas em situação de rua, com a finalidade de romper com alguns estereótipos. Na sequência, com a compreensão mais ampla sobre esses sujeitos, será possível desenvolver um pouco o dever do Estado com acesso à educação para todos. E, por fim, poderemos discutir os limitadores e enfrentamentos dessas pessoas e a educação.

Para falar das pessoas em situação de rua e os fatores que as levam a essa

condição, utilizaremos diversos estudos: alguns acadêmicos e outros não. A respeito da educação, demonstraremos, por meio das normas hoje existentes, o dever do Estado com todos estes sujeitos. E, para falar especificamente sobre os limitadores que a população em situação de rua tem, para retornar à educação, utilizaremos como parâmetro a pesquisa específica de Sara Ferreira de Almeida (2012).

A única e verdadeira pretensão, com este trabalho, é estimular a reflexão das reais dificuldades e possíveis soluções para as pessoas em situação de rua.

Pessoas de situação de rua

O tema "pessoas em situação de rua" não é desconhecido no meio acadêmico, não obstante, como já foi feito o alerta inicial, não tem uma profunda discussão entre pesquisadores e cientistas. Se de nada vale ao texto mencionar a limitação dos estudos, talvez valha de reflexão particular sobre o recorrente esquecimento que se abate às pessoas em tamanho grau de vulnerabilidade, ainda mais por uma sequência de pré- concepções que impedem um olhar mais apurado sobre o tema.

Em meio à pandemia de COVID-19, o sociólogo Boaventura Santos (2020) publicou livro intitulado "A cruel pedagogia do vírus", em que atribui à expressão "Sul" não um significado geográfico, mas metafórico, para designar um espaço-tempo político, social e cultural, no qual vivem pessoas, que sofrem a injustiça da exploração econômica e da discriminação; em síntese, que não têm dignidade humana. Elenca e tece breves considerações a uma miríade de grupos vulneráveis, que, no seu dizer, estão ao Sul da quarentena imposta pelos governos visando à prevenção do colapso do sistema de saúde. Entre esses grupos, sem deixar de anotar que a lista não é exaustiva, estão: as mulheres, os trabalhadores precários e informais, trabalhadores de rua, moradores de periferias pobres das cidades, de favelas, os internados em campos para refugiados, imigrantes sem documentos e deslocados internamente, os idosos, as pessoas portadoras de necessidades especiais, os presos, os acometidos por depressão, e os sem-abrigo ou populações de rua. No que tange a esse grupo, objeto de nossa pesquisa, o sociólogo português elaborou algumas perguntas em forma de provocação. São elas: Como será a quarentena de quem não tem casa? Os sem-abrigo, que passam as noites nos viadutos, nas estações de metrô ou de comboio abandonadas, nos túneis de águas pluviais ou túneis de esgoto em tantas cidades do mundo. Nos EUA chamam-lhes os *tunnel people*. Como será a quarentena nos túneis? Não terão passado toda a vida em quarentena? Sentir-se-ão mais livres do que aqueles que são agora obrigados a viver em casa? Verão na quarentena uma forma de justiça social?

A breve reflexão do autor faz o convite a pensar nessa classe de pessoas à

margem da sociedade, que precisa ser resgatada, para que possa gozar de um mínimo de dignidade humana.

Perspectiva científica sobre as pessoas em situação de rua

Não é raro que em um texto sobre esse tema, científico ou não, o autor inicie sua escrita com as surpresas que encontrou ao longo da sua pesquisa, seja pela desconstrução personificada do senso comum do que se chama de "morador de rua", que necessariamente não reside na rua, ao menos não todos; ou, como costumeiramente mencionado por alguns autores, os tais "moradores de rua" são dotados de passado e de histórias, sendo que são (ou foram) pessoas como eu e você, hoje, mas que, por uma infinidade de fatores, a vida os levou até aquele momento.

Outra surpresa comum aos escritores, que investigam a temática "pessoas em situação de rua" é que mesmo sem perceber, instintivamente, categorizaram as pessoas em situação de rua dentro de uma grande e única categoria, sem observar cada uma das individualidades que uma pessoa tem. Em outras palavras, há uma percepção coletiva, que enquadra o estereótipo do morador de rua dentro de um único balaio, sem lhes dar a merecida atenção personificada e distintiva de suas necessidades. Isso, sem dúvida, é reflexo de uma sociedade que, percebendo ou não, fecha seus olhos às pessoas que se encontram em condição de rua.

Muitas vezes a motivação de um pesquisador sobre um tema tão carente – em todos os seus sentidos – vem de uma história pessoal ou indignação particular ou mesmo acadêmica. E, naturalmente, transformar esse sentimento de inconformismo em uma metodologia que venha a ser utilizada por uma instituição ou até ao ente público é um dos muitos atos de generosidade pretendidos, tanto quanto ouvir uma pessoa que está em situação de rua, como propor práticas efetivas de inclusão, como será nossa pretensão.

Alguns dos estudos utilizados abordam uma visão social, humanitária e econômica das pessoas em situação de rua. Entretanto, o que destacamos, aqui, é que o ato mais necessário a cada uma das pessoas nessa situação é de ser ouvida, no amplo sentido que essa palavra possa ter, seja na forma mais literal ou, como princípio constitucional, de inclusão digna e humana à sociedade, com a compreensão das necessidades e anseios das pessoas que estão, vivem e/ou moram na rua.

Vale a crítica inicial, porque ao longo da automatização da vida moderna, em que há uma sensação de constante falta de tempo, são poucos os que conseguem dedicar parte deste tão valoroso tempo a quem não é do seu círculo de convívio afetivo ou às rotinas trabalho-casa e vice-versa. Piorou, é claro, em tempos de pandemia. Por isso que os atos caridosos como a visitação a

entidades assistencialistas, por exemplo, um abrigo de idosos, ou mesmo uma imersão às ruas para entrega de suprimentos e realização de uma escuta ativa às pessoas que lá estão, são situações atribuídas como extraordinárias, dignas de homenagens aos praticantes desses atos.

A marginalização das pessoas em situação de rua

Não é segredo e muito menos novidade que um dos fatores que leva uma pessoa a viver em situação de rua é a ausência de uma renda suficiente para a sua subsistência. Entretanto, não é apenas a pobreza que leva alguém a se instalar permanentemente nessa situação.

No Brasil não são poucas as pessoas que vivem abaixo da linha extrema da pobreza, como apontam os dados da Síntese de Indicadores Sociais (SIS), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Até 2018, último levantamento feito pelo instituto até hoje, são cerca de 13,5 milhões de brasileiros com renda mensal per capita inferior a R$ 145,00, ou com pouco mais de R$ 4,00 por dia, que é o critério adotado pelo Banco Mundial para definir a linha extrema de pobreza. O número equivale a 6,5% dos brasileiros. Se fossemos fazer um paralelo, tal como noticiado, corresponde à população total de países como: Bolívia, Bélgica, Cuba, Grécia e Portugal[1].

Existe, como define Castel (1997), uma pobreza integrada, como exemplifica as sociedades europeias até o século XIX, em que a maioria dos camponeses e artesãos vivia no limite do patamar, e se definia como pobreza (vez que viviam a mercê das mudanças conjunturais por não ter um capital de reserva). Entretanto, eram autossuficientes e não dependiam de medidas especiais, equivalentes às políticas sociais. Havia, segundo o autor, ao exemplificar, com base no século XIX, uma indigência integrada, que não se definia como marginalidade. Aceitavam-se, às pessoas abaixo do patamar da pobreza, certas formas de mendicância, além de distribuição regular de assistência, como uma forma de estabilidade; ou seja, uma responsabilidade social com os indivíduos nessa condição. Contudo, aos inapropriados, como os "vagabundos", não obstante não serem mais pobres, recaíam, sobre si, a marginalização.

Embora grande parte dos estudos sobre a população em condição de rua

[1] Conforme noticiado pela Revista Isto é: "a rede de proteção do Bolsa Família vem perdendo eficiência. Até então o recorde de empobrecimento no País havia sido registrado em 2012, com 5,8% da população vivendo na miséria. De lá para cá a situação só piorou. Entre as regiões brasileiras, o Nordeste é a que registra maior número de pessoas, 7,7 milhões, abaixo da linha de miséria. O Centro-Oeste é a região com a menor população de miseráveis: 467 mil. A pesquisa também traz dados sobre o número de brasileiros abaixo da linha de pobreza, um grau acima da pobreza extrema. São aqueles que vivem com uma renda mensal inferior a R$ 420,00, ou seja, menos da metade de um salário mínimo da época em que o estudo foi feito, que era de R$ 954,00. Em 2018, foram 52,5 milhões de brasileiros classificados nessa condição deplorável, o equivalente a aproximadamente 25% da população: um a cada quatro brasileiros é pobre". (OLIVEIRA, 2019)

ou semelhante tenha sido realizada, mais propriamente, a partir do século XX, muito provavelmente em decorrência do aumento de seu contingente, visto que a cada ano mais indivíduos utilizam as ruas como moradia, sabe-se, porém, da existência de pessoas nessa situação desde o século XIV.

A nossa história normativa já condenou a mendicância. Apenas, em 2009, a conhecida "lei de vadiagem" foi revogada (BRASIL, 2009a). E, mesmo assim, persiste o Art. 59, da Lei de Contravenções Penais, Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (BRASIL, 1941), ainda que considere infração viver de forma "ociosa". Embora não seja aplicada no cotidiano forense atual, a permanência da previsão legal traz um pouco de nossa história enquanto sociedade e a perspectiva sobre as pessoas inadequadas a ela.

A norma tem inspiração no Código Criminal do Império, Lei nº 16 de dezembro de 1830 (BRASIL, 1830), que foi o primeiro a tratar como contravenção a vadiagem (Art. 295) e a mendicância (Art. 296): ambos previstos, em capítulo próprio, denominado "Vadios e Mendigos". Com mesmo intuito, o Código Penal, de 1890, Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890 (BRASIL, 1890), dedicava dois capítulos sobre o assunto intitulados: "Dos mendigos e ébrios" e "Dos vadios e capoeiras".

Os traços da criminalização ou da marginalização das pessoas em condição de rua ou mendicância demonstra a forma como o Estado deixou de assistir tantas e tantas pessoas em condição de vulnerabilidade.

Por obvio, assim como trazido no fundamento para a revogação do Art. 60 da Lei das Contravenções Penais (BRASIL, 2009a), que previa o crime de "mendigar", é inconcebível que em um país, com tantos desempregados (à época se falava em quatro milhões e hoje, tranquilamente, supera a doze milhões, segundo o IBGE), se fale em crime àquele que só pretende sobreviver.

É decorrência de um raciono lógico, mas não muito aprofundado, em que se associam restritivamente as pessoas em situação de rua apenas à mendicância. De fato, é a principal atividade de muitos que estão na rua, mas não a única. Se não podemos defini-la, essencialmente, como atividade de trabalho, propriamente dita, há de convir que os seus praticantes têm certas rotinas estabelecidas, como demarcações geográficas preferenciais (as mais prósperas), formas de abordagem, para não serem confundidos com ladrões, e horários estabelecidos, nada muito rigoroso, mas que definem um certo tipo de ordem ou organização. São, dentre muitas visões:

> [...] estratégias compensatórias de subsistência que são criadas ou buscadas na sombra do trabalho mais convencional devido à exclusão de mercados de trabalho existentes, porque a participação nesses mercados deixa de proporcionar uma remuneração de subsistência, porque a assistência pública é insuficiente ou porque essas estra-

> tégias proporcionam um meio mais confiável de sobrevivência. (SNOW; ANDERSON, 1998, p. 239)

Em sua tese de doutorado, Robaina (2015) traz interessante perspectiva sobre os padrões temporais da mendicância, definindo-os, essencialmente, em três:

> A primeira delas está vinculada àqueles aqueles que realizam esta prática de forma permanente e as tem como principal atividade para obtenção de recursos; aqueles que possuem uma regularidade em relação a esta prática, seja em relação aos dias da semana, horários e lugares, estabelecendo um ritmo espaço-temporal em torno desta atividade e, por fim, aqueles que as recorrem de modo eventual, ou seja, somente quando necessitam de recursos em algum quadro de caráter emergencial. (ROBAINA. 2015, p. 178)

A mendicância não é uma prática exclusiva das pessoas em situação de rua, havendo também o pedinte, que rivaliza a territorialidade de espaços públicos centrais em frente de igrejas, restaurantes, bancos e farmácias, como bem alerta o autor.

Buscando uma forma de conceituar e graduar em etapas o processo de marginalização, Castel (1997) define certas escalas em que se amparam em dois grandes âmbitos, uma com relação ao trabalho e outra relacional:

> As situações marginais aparecem ao fim de um duplo processo de desligamento: em relação ao trabalho e em relação à inserção relacional. Todo indivíduo pode ser situado com a ajuda deste duplo eixo, de uma integração pelo trabalho e de uma inserção relacional. Esquematizando bastante, distinguimos três gradações em cada um desses eixos: trabalho estável, trabalho precário, não-trabalho; inserção relacional forte, fragilidade relacional, isolamento social. Acoplando estas gradações duas a duas obtemos três zonas, ou seja, a zona de integração (trabalho estável e forte inserção relacional, que sempre estão juntos), a zona de vulnerabilidade (trabalho precário e fragilidade dos apoios relacionais) e a zona de marginalidade, que prefiro chamar de zona de desfiliação para marcar nitidamente a amplitude do duplo processo de desligamento: ausência de trabalho e isolamento relacional. (CASTEL, 1997, p. 23)

Ainda que muito se teorize para explicar o processo de exclusão da população em situação de rua, são causas comuns e mais conhecidas os fatores

sociais, pessoais e psicológicos de exclusão da pessoa em contextos urbanos e conjuntarias sociais, por meio do isolamento pessoal do indivíduo decorrentes do consumo de drogas ou advindo de doenças, que causam uma segregação paulatina do indivíduo e das pessoas a sua volta, como a depressão ou tantas outras doenças psicológicas. Assim como também é fator de exclusão, levando o indivíduo às ruas, a impossibilidade econômica deste, tendo em vista a sociedade capitalista que vivemos, na qual há um sistema ordenado de domínio privado dos espaços territoriais e, por consequência, a impossibilidade financeira imposta às pessoas nestas situações, que as levam a ocupar os espaços públicos como moradia.

Segundo o Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b), que institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento[2]:

> [...] Considera-se população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória.

Há de se destacar três características importantes que auxiliam na quebra dos estereótipos tão massivamente taxados. A primeira é a heterogeneidade das pessoas que estão ou vivem em situação de rua. Importante dizer isso, porque os discursos discriminatórios tendem a criar uma homogeneidade das pessoas, definindo-as com um grande e único grupo de "mendigos". A segunda é a condição de pobreza absoluta, na qual não se deveria colocá-la tantas vezes em dúvida, como se a solução fosse simplista: como arrumar um emprego ou comercializar algum item. Há que se destacar, neste caso, que o restabelecimento de vínculos, interrompidos ou fragilizados, é extremamente complicado às pessoas que já se acomodaram nas ruas. E a última se refere às pessoas nessa situação, que foram compelidas a utilizar a rua como espaço de moradia e sustento, por caráter temporário ou de forma permanente, mas não existiu um desejo verdadeiro vindo da pessoa, como se a rua fosse lhe libertar de algo ou de alguém.

Conforme a última estimativa realizada pelo IPEA, em 2016, há cerca de 101.854 pessoas vivendo em situação de rua no Brasil. Nessa pesquisa, logo na introdução, constam as dificuldades que existem, em investigar uma popula-

[2] Em razão das mudanças estruturais do atual governo, os artigos 9 a 14 da referida Lei foram revogados pelo Decreto nº 9.894, de 27 de junho de 2019, passando a ter a reformulação do Comitê com base nas novas conjuntas dos ministérios e secretarias.

ção tão invisível, com restrições, inclusive, ausência de documentação pessoal necessária para acessar serviços e benefícios sociais do Estado:

> O Brasil não conta com dados oficiais sobre a população em situação de rua. Nem o censo demográfico decenal, nem as contagens populacionais periódicas incluem entre seus objetivos sequer a averiguação do número total da população não domiciliada. Esta ausência, entretanto, justificada pela complexidade operacional de uma pesquisa de campo com pessoas sem endereço fixo, prejudica a implementação de políticas públicas voltadas para este contingente e reproduz a invisibilidade social da população de rua no âmbito das políticas sociais. (NATALINO, 2016, p. 7)

Certamente, esse número está bem desatualizado; pois, além do recente crescimento do desemprego, que é um dos fatores de crescimento dessa população, segundo o Datafolha, que utilizou um critério de percepção dos que foram ouvidos, as pessoas declaram ter a impressão de crescimento da população em situação de rua em seus respectivos municípios. Outras duas associações lógicas podem ser utilizadas para afirmar que houve esse crescimento, e são as seguintes: em 2007 e 2008, em razão de pesquisa realizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2009c), havia, até então, 31.922 pessoas que utilizavam as ruas como forma de moradia no país.

O segundo argumento é que, na cidade de São Paulo, em janeiro de 2020, foi divulgado o resultado do Censo da População em Situação de Rua 2019 (CPMT, 2020), que, segundo a pesquisa, de 2015 a 2019, houve crescimento de quase dez mil pessoas em situação de rua, tendo em vista que, em 2019, a mesma pesquisa identificou 15.905 pessoas e, agora, são 24.344 pessoas que estão nessa condição na cidade de São Paulo. Vale dizer que as pesquisas são sempre uma demonstração quantitativa e, em especial, aquelas referentes às pessoas em extrema vulnerabilidade; pois, algumas estão em tamanho grau de isolamento, e há de se crer que os números são superiores aos apontados na pesquisa.

A pesquisa de São Paulo identificou que 85% da população, em situação de rua no município, é composta por homens, sendo que 386 pessoas se declararam transexuais. A faixa etária prevalente é a de 31 a 49 anos, com 46,6% do total. Na questão racial, 68% são negros ou pardos e 28% brancos. Declaram, ainda, como principais motivos de terem que viver nas ruas: conflito familiar (50%); uso de drogas ou álcool (33%); desemprego (23%); e a perda de moradia (13%), sendo que a escolha poderia ser feita em mais de um motivo pelos entrevistados (CPMT, 2020)

Apesar da realização de alguns programas sociais, poucas políticas pú-

blicas são desenvolvidas com propósito de solucionar esses problemas com efetividade. Em implementações de medidas de retirada das pessoas em situação de rua dessa condição, por vezes, há um viés urbanístico e até higienista, havendo uma maior preocupação com o bem estar do morador do bairro, que lá passa e se depara com a imagem chocante de "trapos" humanos nas calçadas. Não há, necessariamente, uma atenção genuína e um cuidado do Estado e das demais pessoas de identificação com o ser humano lá deitado, renegado às sujeições fortuitas, que uma vida na rua apresenta, tais como: violências, perigos e indignidades mais basilares.

As organizações não governamentais (ONGs) e as Instituições Religiosas se destacam nos serviços de amparo a essas pessoas, atuando, regularmente, na distribuição de alimentos, roupas e cobertores; bem como na assistência de abrigos temporários e albergues, normalmente, vinculados ao fundo social do município, que, de um modo geral, são considerados insuficientes para suprir a demanda da população em situação de rua.

A posição do Estado e dos seus governantes influencia diretamente no comportamento da sociedade em relação às pessoas em situação de rua. Há, por traços sociais e psicológicos, uma cultura do distanciamento dos diferentes e uma incompreensão muito grande àqueles que não são afins de alguma forma, seja com relação a um ideal, ou pensamento (político, religioso ou de algum assunto particularmente pertinente) ou, até mesmo, a padrões econômicos.

Em tempos de vida digital e formação de bolhas de relacionamentos, essa percepção de semelhanças e antipatias, com verdadeiro sentimento de rechaçar, de ignorar ou, no termo mais próprio do segmento das redes sociais, de bloquear os que são ou pensam diferentes, acaba por ampliar. Conjuntamente, vêm dois agravantes: um Estado, que demonstra seu desinteresse em cuidar das pessoas em situação de rua; e uma pandemia de corona vírus, que escancara as fragilidades das pessoas mais frágeis, distanciando-as e segregando-as, social e economicamente. Se raros vidros já se abriam no semáforo em ato de pequena generosidade ao dar alguns trocados[3]; agora, nem isso.

Nesse sentido, devem ser desenvolvidas políticas de integração e acesso, que atuem na causa do problema, sendo imprescindível a individualização desses coletivos, que não carecem somente de serviços de distribuição de alimentos e outros objetos, mas que lhes seja proporcionada a dignidade que ficou perdida na marginalização.

[3] Não se discute aqui se a esmola é um ato modificador socialmente, o que por certo não é. Por sua vez, pretende-se demonstrar, tão somente, a intensificação do isolamento social que as pessoas em situação de rua passam com o agravamento da pandemia. Se o trato social como um todo já é reduzido e pontual em razão da pandemia, restrito apenas às necessidades de quem se mantém em isolamento, quem dirá às pessoas marginalizadas e com higiene longe do que determinam os protocolos rigorosos da Organização Mundial de Saúde. Se não há água e suprimentos básicos para a higiene mais primitiva, quiçá álcool em gel.

Educação obrigatória e acessível a todos

O direito à educação, dentre tantos outros direitos sociais, como saúde, alimentação, trabalho e moradia, é garantia constitucional insculpida no Art. 6º da Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988). Embora pareça uma grande carta política de meras intenções, sem conseguir concretizá-las, quis o legislador, de 1988, assegurar, a toda população, direitos tidos como básicos. No Art. 208, da CF, estabeleceu-se o dever do Estado com a educação, como seria efetivada mediante suas garantias. Quando houve a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009d), a Constituição passou a adotar o termo "educação básica", no inciso I do mencionado artigo, garantida a todos, mesmo quando não tiveram acesso na idade própria.

Sendo dever do Estado, o Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), assegura a educação básica, obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade (que a mencionada "idade própria"), sendo dividida em três etapas: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. E, segundo o Art. 22, a educação básica deverá assegurar ao educando, "[...] a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

A inovação legislativa e estrutural da LDB é destacada por Ranieri e Alves (2018, p. 15):

> Ao romper com as rígidas prescrições da legislação anterior, insinua a possibilidade de haver uma revisão das posições do Estado ante questões recorrentes no ensino brasileiro, tais como descentralização e controle das atividades, financiamento da educação pública, competências normativas e executivas nos diversos sistemas de ensino, regime jurídico das instituições públicas e sua autonomia frente aos governos mantenedores, dentre outros. Sua concepção pedagógica e de gestão escolar também são revolucionárias na história da educação brasileira, posto que articula e organiza, de forma orgânica e sequencial, o desenvolvimento propedêutico da educação. Do ponto de vista da gestão escolar "poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar" (art. 23). Além disso, poderá reclassificar alunos, adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério dos sistemas de ensino, observadas as horas leti-

vas previstas em lei (Art. 23, §§ 1º e 2º).

Vale lembrar – embora esse ponto jamais deveria ter sido esquecido – que nossa história é formada de diversas exclusões, como destaca Ranieri (2018, p. 16): "a trajetória da educação básica como direito – atrasada em relação aos países mais desenvolvidos e ao conjunto da América Latina – foi marcada pelos traços dominantes de nossa cultura católica, agrícola e escravocrata, refletidos em um sistema de ensino desorganizado, elitista e seletivo". Prova disso é que "o país tornou-se independente em 1822 com praticamente toda a população analfabeta. Em 1900, a taxa de alfabetização era de 35%; em 1959, de 49%; em 1990, de 80%" (RANIERI *apud* COELHO DE SOUZA, 1999).

Até a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), como alertam Ranieri e Alves (2018, p. 16), a educação não tinha previsão de escolarização universal, gratuita e compulsória, de nível primário e secundário. As Constituições de 1824, 1891, 1934, 1946 e 1967 chegaram a enfrentar desafios educacionais relacionados à equidade, financiamento, acesso e qualidade, sem resultados substanciais.

Inegável que a LDB (BRASIL, 1996) traz bases e princípios coerentes e pertinentes, que, infelizmente, a realidade acaba se contrapondo. A educação é, como diz o Art. 2º, dever da família e do Estado, e é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao longo deste trabalho, a palavra *liberdade* surgiu em dois momentos, quando se vê – falsamente, é claro – algum aspecto ou sentido de liberdade na vida experimentada pelas pessoas em situação de rua, e, agora, quando ela aparece como fundamento de um dispositivo legal, que pretende dar as diretrizes da educação brasileira. Impossível, diante desse claro confronto de realidades, não lembrar do ensinamento de Paulo Freire (2003, 2005, 2007, 2011), que sempre teve um compromisso com uma educação, que liberta o estudante e lhe dá a devida autonomia, para que tenha reais opções. O que evidentemente falta àqueles que estão marginalizados na rua, e, ao tê-las, que possam ser sujeitos de uma educação, e não objetos.

Ainda, segundo a mesma norma, o ensino será ministrado com base em princípios como: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, bem como a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a valorização do profissional da educação escolar; a gestão democrática do ensino público; a garantia de padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o traba-

lho e as práticas sociais; a inclusão, respeito e consideração com a diversidade étnico-racial; e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, incluída esta parte pela Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018 (BRASIL, 2018).

Cada um dos princípios supramencionados mereceria atenção especial em artigos específicos, pois, do contrário, são belas ideias disciplinadas em normas inócuas, no qual inspiram, mas não realizam na prática. Muito embora a crença popular indique que a "educação básica" se restrinja às crianças e adolescentes, na faixa etária estabelecia pela própria norma, de 04 a 17 anos, há de ponderar que sua amplitude, tanto normativa quanto prática, vai além. Compreende, sim, a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, mas também a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação especial. É, portanto, dever do Estado oportunizar a educação às pessoas que, por diversos fatores pessoais e sociais, não estão mais dentro da idade letiva típica. E deve mais do que oferecer, tornar essa educação efetivamente acessível, que é justamente o ponto mais crítico, tendo em vista o processo de ensino e de aprendizagem sempre pautado, restritivamente, pela transmissão de conteúdo, ao passo que deveria priorizar mais a exploração dos potenciais e da vivência dos alunos, como destaca Dayrell (2005), ao comentar sobre a educação da EJA:

> [...] ao se referir à *educação*, está implícito que a tradição da EJA sempre foi muito mais ampla que o *ensino*, não se reduzindo à escolarização, à transmissão de conteúdos, mas dizendo respeito aos processos educativos amplos relacionados à formação humana, como sempre deixou muito claro Paulo Freire. (DAYRELL, 2005, p. 53)

Especificamente, quanto ao objeto de nosso estudo, o Decreto 7.053/09 (BRASIL, 2009b) determina, no Art. 7º, que, dentre outros objetivos da Política Nacional para a População em Situação de Rua, é dever do Estado "assegurar o acesso amplo, simplificado e seguro aos serviços e programas que integram as políticas públicas de saúde, educação, previdência, assistência social, moradia, segurança, cultura, esporte, lazer, trabalho e renda". Não por acaso muitos desses itens são direitos sociais do Art. 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Se a crítica à crítica já é forte sobre o ensino com foco apenas no excesso de conteúdo às crianças e adolescentes, com matérias distantes da realidade e anseios de professores na mera transmissão de verdades-conceituais a todos, indistintamente, com vinculação do saber-aprender às notas das provas, quem dirá ao jovem ou adulto distante da realidade dos bancos escolares. E, ainda pior, é em relação às pessoas, que perderam sua dignidade nas sarjetas das ruas.

Dever-se-ia, por conseguinte, desvinculado das amarras de um progra-

ma fechado, oportunizar a preparação pedagógica pautada em conteúdo e, igualmente, a troca de experiências de vida, com reflexão sobre questões que encorajam o estudante a pensar. Um verdadeiro ensinar a pensar, tantas vezes inibido em nossa história pedagógica e política. O que não significa a inexistência de conteúdo, que deve, sim, ser pensado, tal como é a proposta, de forma personalizada. Esse método não é massificador, sendo imprescindível um exercício constante de um olhar sensível e personalizado no sujeito, e não no objeto a ser estudado, com respeito ao ritmo dos estudantes e ao jeito de aprender de cada um. Só, assim, poderia se falar em reinserção da pessoa em situação de rua à educação, que, sem dúvida, precisa de um trabalho com intenção de ressignificar e potencializar suas experiências, percepções e aprendizados nos mais diversos aspectos: intelectual, emocional, físico, cultural entre outros. Aos que nunca são ouvidos, passarem a ser simplesmente ouvidos.

No mundo do *dever ser*, que nem sempre é como deveria, quis o legislador assegurar às pessoas mais hipossuficientes o acesso ao que se entende por mínimo para que haja a dignidade do ser humano. No entanto, o ponto que separa o ideal do real é, justamente, a efetividade na proposição normativa; pois, por mais óbvio, que seja a norma pela norma não resulta, efetivamente, em nada se não houver vontade política do agente público.

A oferta de educação como sistema jurídico e político em contraposição a inclusão efetiva

Ao longo deste trabalho, desenvolvemos dois pontos principais: a marginalização do indivíduo em condição desumana na situação de rua, desprovido de efetivos meios de modificação desse contexto; e, do outro lado, o papel estatal de promover e assegurar mecanismos de acessibilidade à educação básica também a essas pessoas. A partir desse momento, passaremos a apontar as convergências e divergências desses dois pontos, dialogando entre eles e, com bases em outros estudos, demonstrar as fragilidades dessa tal acessibilidade, com eventuais proposições.

Ao entrevistar alguns personagens das ruas de São Carlos, município do interior de São Paulo, a pesquisadora Sara Ferreira de Almeida (2012) conseguiu diagnosticar alguns "(...) elementos que funcionam como obstáculos e possibilidades de superação para o retorno e continuação da escolarização da população em situação de rua" (ALMEIDA, 2012, p. 8-9). A autora, após intensa leitura das entrevistas, "(...) identificou os obstáculos evidenciados pelos entrevistados, os quais culminaram na elaboração de 12 categorias de análise". E, diante disso, elaborou, junto dos seus entrevistados, "(...) estratégias de superação para os obstáculos expressados", ambos representados por colunas em seu artigo.

Dentre os elementos percebidos como obstáculos, Almeida (2012, p. 8-9) e seus entrevistados citaram: a falta de documentação civil de identificação; a falta de condições econômicas de comprar materiais básicos, como roupas e tênis para os ambientes escolares; a ausência de família; a valorização escolar restrita aos saberes acadêmicos; o afastamento há muito tempo da escola; o modelo escolar estruturado na rigidez e disciplina; a falta de incentivo e valorização da diversidade, o que ocasiona na homogeneização do público estudantil; a orientação sexual; estar em situação de rua com profundidade nessa realidade, que gera vergonha por pernoitar em albergues e frequentar as correspondentes instituições de apoio, como cita o CREAS POP, sem perspectivas e oportunidades para superar esta situação; a dependência química, que altera as atividades mentais e a falta de oportunidade de tratar a adicção; o preconceito da sociedade quanto à população em situação de rua; e a falta de motivação para retornar e continuar a escolarização.

Ao ler um trabalho tão sensível e muito bem elaborado, o pesquisador corre o risco de desanimar de seu estudo inicial, limitar a criatividade e acabar por referenciar apenas a obra de tamanha qualidade. Por isso, para não cairmos nessa tentação, vamos nos ater às problemáticas encontradas pela autora, que vão ao encontro ao pouco do que já escrevemos sobre a educação às pessoas em situação de rua.

Paulo Freire (2003, 2005, 2007, 2011) acreditava em uma educação descentralizada, voltada para a cultura local/regional (em suas especificidades, diversificadas em seus meios e recursos, que possibilitam ao educando, seja ele quem for, o sentido do trabalho participativo e em grupo, preparando-os para a solidariedade social e política:

> Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles. A pesquisa em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. (FREIRE, 2003, p. 85)

Em razão da pandemia e da implementação do benefício assistencial do Governo Federal, Lei 13.982/20 (BRASIL, 2020), evidenciou-se o problema da falta de documentação de identificação das pessoas em situação de rua, impedidas de gozar do benefício assistencial, que lhes compreenderia, por não conseguirem se identificar na sociedade como cidadãos que são. Até houve tentativas pontuais e não muito eficazes, como no Estado de São Paulo, de possibilitar a emissão desses documentos em mutirões. Esse ponto reforça a observação da pesquisa de Almeida (2012), ao atentar-se à dificuldade de

identificação social das pessoas para retornarem à educação.

O Brasil é um país de profundas desigualdades; isso é inconteste, pouco importando ideologia ou opinião política e/ou econômica. Com a crise da pandemia, além de escancarar essas desigualdades, demonstrou a incapacidade do Estado em assistir as pessoas mais vulneráveis. Há muito tempo se fala em renda básica – e sobre esse assunto há muitas críticas políticas e ideológicas –, sendo até viabilizada parcialmente por meio de conhecidos programas assistenciais, como o Bolsa Família, que habitualmente vinha sofrendo críticas do senso comum. Porém, com a indisponibilidade do exercício da maior parte dos trabalhos formais e, principalmente, os informais, em razão das restrições do isolamento, surgiu o benefício emergencial da Lei 13.982 de 2020 (BRASIL, 2020), que nada mais é do que um garantidor de uma renda mínima. Dentre tantos fatores lamentáveis da pandemia, espera-se que a lição de sensibilidade permaneça e permita a implementação de um benefício semelhante às pessoas em situação de rua, a fim de possibilitar a elas a mudança desse *status*. Naturalmente, deverá haver requisitos, exigências e formalidades, mas já passou do tempo: o Estado precisa se lembrar dos que tanto são esquecidos.

Com esses dois itens, mais estruturais, é possível pensar na inclusão da pessoa em situação de rua não como uma pessoa marginalizada, mas como um cidadão de direitos. Agora, passamos a exercitar a reflexão sobre a inclusão como estudantes.

A "escola que valoriza somente os saberes acadêmicos", como reforça Almeida, (2012, p. 11), com um modelo escolar pautado "na hierarquização de saberes", proporciona um espaço de exclusão, "(...) pois, quem não se encaixa nos modelos impostos, fica condicionado a situações de marginalização, tanto de ambientes escolares, quanto de trabalho, de espaços de cultura e de lazer".

Nesse modelo, criticado pela autora, não há espaço para o desenvolvimento da autonomia do aluno. É muito comum que os trabalhos escolares de pesquisa sejam meras determinações despropositadas do professor, com o único pretexto de atribuição de nota complementar à prova. Se, para o estudante, acostumado a essas segmentações do ensino escolar, fazer um trabalho sem sentido é muito desmotivador, quem dirá a uma pessoa, normalmente mais velha, com experiência e saberes outros e que se acostumou a viver de uma forma que, mesmo extremamente indigna, não se vincula a conformidades e determinações limitantes sem sentido da vida social.

Além dos moldes curriculares e planejamento das disciplinas, seria extremamente importante ao educador a elaboração de um plano de desenvolvimento realizado conjuntamente com os alunos, de forma coletiva e individual, permitindo uma atuação ativa dos educandos em fase de reingresso estudantil.

Tão importante quanto dar voz a essas pessoas, denominadas como invisíveis, seria valorizá-las. É, por certo, o ato que mais lhes humaniza, mais até

do que os fatores estruturais e econômicos. Por isso, as atividades educacionais devem estimular a capacidade de comunicação e expressão de forma aberta com os demais, sempre com empatia. Nesta linha mais próxima da horizontalidade entre educador e educando, principalmente, com base em nosso público alvo, uma forma de aproximar o aluno à escola é, ao invés de mandar fazer coisas, envolvê-lo no desenvolvimento de atividades, que possibilitem a iniciativa, a criatividade e a liberdade, proporcionando-lhe o aflorar do aprendizado com as suas experiências de vida.

Evidentemente que tudo isso só é possível se a escola e seus educadores conhecem de perto seus estudantes, seguindo uma tríade: quem são, o que pensam e como vivem. De forma geral, um sistema que exige do aluno apenas a execução de tarefas e provas com o único objetivo dele avançar para o próximo nível, qual seja, o outro ano do ensino, para as pessoas em condição de rua não há sentido lógico-existencial seguir tal estrutura. É, por si só, desanimador.

Diante disso, ao falar dos desiguais como sujeitos políticos e como sujeitos de políticas, Arroyo (2010, p. 1411), dentre muitas iniciativas, elenca necessária dinâmica econômica, social e política, cultural e pedagógica, e afirma, como refundação do Estado, "[...] não ser sustentável a visão desses coletivos como destinatários distantes de políticas benevolentes". E, assim, complementa: "[...] não há como não reconhecer sua presença ao menos como incômodo social e político. Quando predomina essa visão, a tendência é para uma inclusão simbólica, para a cooptação". E assim assevera que:

> [...] a condição de meros destinatários ainda continua. Sua a presença na sociedade, nas cidades, nos campos e nos espaços da administração pública, inclusive educativa, continua secundarizada e até ignorada. A ignorância dos coletivos em ações movimentos na sociedade e no Estado e suas instituições é um dos traços mais empobrecedores das políticas públicas e do próprio Estado. (ARROYO, 2010, p. 1411)

Não basta, portanto, meras iniciativas vazias, sem que haja a compreensão real do mínimo necessário às pessoas em situação de rua, sob o risco de falta de adesão e, quando houver, rápida evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na missão de compreender melhor um problema social e tentar quebrar alguns estereótipos advindos do preconceito, somando-se aos deveres do Estado, ineficientemente cumpridos, conclui-se que a desinformação é a maior causa de despreparo da sociedade para lidar com as pessoas em situação de

rua.

Dar voz aos negligenciados e ouvi-los como sujeitos de direitos e políticas, permitindo-lhes ser, como tais, é dar visibilidade aos invisíveis em nossa sociedade.

Conclui-se que políticas afirmativas vazias, que pretendem atender apenas estatísticas, são engodos que não têm espaço na vida e história das pessoas, que estão em situação de rua. Daí, resultam os fracassos de algumas implementações políticas, que pretendem muitos mais esvaziar as ruas dos "objetos humanos" que a ocupam "indevidamente", do que lhes dar a dignidade perdida, possibilitando, como reza a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e tantas outras normas, o verdadeiro e legítimo acesso aos direitos sociais, dentre os quais, a educação.

Porém, não basta acessar à educação, deve-se permanecer nela. Os moldes estruturais da educação brasileira, sequenciada em uma hierarquia rígida, que supervaloriza o aprendizado restrito aos saberes acadêmicos, não condizem com as necessidades das pessoas em condição mais vulneráveis. Necessário, portanto, incentivar e valorizar a inclusão e a diversidade, sempre com um olhar sensível e empático, que possibilite o ensinar e o aprender pautados nas experiências, de forma aberta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F.. de. População em situação de rua e o retorno à educação escolar: entre dificuldades e possibilidades. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n 113, p. 1381-1416, 2012. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200030&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2020.

ARROYO, M. G.. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 16 de dezembro de 1830. *Código criminal do Império do Brasil*. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1830, v. 1, pt I, p. 142. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221763. Acesso em: 09 jun. 2020.

_____. *Decreto 847*, de 11 de outubro de 1890. Código Penal. Coleção de Leis do Brasil - 1890, v. fasc. X, p. 2664. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 09 jun. 2020.

_____. *Decreto-Lei nº 3.688*, 03 de outubro de 1941. Lei das Contravenções Penais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm. Acesso em: 18 jun. 2020.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

_____. Lei nº 11.983, 16 de julho de 2009. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11983.htm#art1. Acesso em 27 jun. 2020.

_____. Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009. Institui a Política Nacional para a População. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7053.htm. Acesso em: 27 jun. 2020.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Rua: aprendendo a contar. *Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua*. Brasília, DF: MDS; Secretaria de Avaliação e Gestão e Informação, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2009c. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Livros/Rua_aprendendo_a_contar.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 04 jul. 2020.

_____. Lei nº 13.632, 06 de março de 2018. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.632%2C%20DE%206,Art. Acesso em: 04 jul. 2020.

_____. *Decreto nº 9.894*, de 27 de junho de 2019**.** Dispõe sobre o Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento da Política Nacional

para a População em Situação de Rua. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9894.htm#art9. Acesso em: 29 jun. 2020.

_____. *Lei nº 13.982,* de 02 de abril de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13982.htm. Acesso em: 04 jul. 2020.

CASTEL, R.. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à "desfiliação". *Cadernos CRH*, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, 1997.

CPMT. Centro de Pesquisa e Memória Técnica. *Pesquisa censitária da população em situação de rua de São Paulo - SP*, 2019. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/observatorio_social/pesquisas/index.php?p=18626. Acesso em: 28 jun. 2020.

COELHO DE SOUZA, M.. *O Analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico*. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a07.pdf. Acesso em: 25 jun. 2020.

DAYRELL, J. T.. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 53-67.

FREIRE, P.. *Pedagogia da Esperança***:** um reencontro com a pedagogia do oprimido**.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Política e Educação*: ensaios. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras. 2007 (Coleção Dizer a Palavra).

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2003.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. DESEMPREGO. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php. Acesso em: 10 jun. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Indicadores sociais 2018*: tabulações especiais sobre as condições de vida da população brasileira: notas técnicas, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=21017166. Acesso

em: 09 jun. 2020.

MIGALHAS. *Mendigar deixou de ser contravenção há apenas dez anos*. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/quentes/297910/mendigar-deixou-de-ser-contravencao-penal-ha-apenas-dez-anos. Acesso em: 09 jun. 2020.

NATALINO, M. A. C.. IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 1990. *Estimativa da população em situação de rua no Brasil*, 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/26102016td_2246.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

OLIVEIRA, C.. A escolada da miséria. *Revista Isto é*. 08 de nov. de 2019. Disponível em: https://istoe.com.br/a-escalada-da-miseria/. Acesso em: 28 abr. 2010.

RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A.. *Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direto à Educação.Universidade de São Paulo (USP), 2018.

ROBAINA, I. M. M.. Entre mobilidades e permanências: uma análise das espacialidades cotidianas da população em situação de rua na área central da cidade do Rio de Janeiro. *Tese* (Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. 380 p.

SANT'ANNA, E.. Para 43% dos brasileiros, número de moradores de rua aumentou. *Folha de S. Paulo***.** 04 de jan. de 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/01/para-43-dos-brasileiros-numero-de-moradores-de-rua-aumentou.shtml. Acesso em: 29 jun. 2020.

SANTOS, B. S.. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo. 2020.

SNOW, D; ANDERSON, L.. *Desafortunados*: um estudo sobre o povo da rua. Petrópolis: Vozes. 1998.

STOFFELS, M.. *Os Mendigos na cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS DO PROGRAMA MULHERES DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

Solange Maria da Silva

INTRODUÇÃO

> O mundo social é também representação e vontade; existir socialmente é também ser percebido, aliás, percebido como distinto (BOURDIEU, 2008, p.112).

A epígrafe selecionada serve para apresentar a relação dialógica da temática, que se propõe investigar docentes da educação não formal, que atuam com mulheres em situação de vulnerabilidade social, sua trajetória, saberes e práticas, demarcadas por lutas e resistências para reduzir as desigualdades de gênero e contribuir para tornar as mulheres percebidas e visíveis socialmente.

Bourdieu (2012, p.18) expõe que "(...) a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça", pontuando a exclusão feminina.

Lisboa e Manfrini (2005) ratificam as palavras de Bourdieu ao citar que:

> [...] as mulheres pobres no Brasil passam por situações extremamente injustas no que diz respeito a seus direitos e interesses. [...] Os principais problemas enfrentados referem-se ao acesso ao mercado de trabalho, à moradia/habitação, saneamento básico, educação, saúde e segurança e à luta contra a discriminação salarial.

Ao tratar de diretos humanos, Santos e Chaui (2013, p. 63) destaca que eles podem ser exercidos de duas formas: "A grande maioria é exercida individualmente (...), que se beneficia das ações afirmativas concedidas à comunidade a que pertence, e os direitos que só podem ser exercidos coletivamente (...)".

> Os direitos coletivos existem para minorar ou eliminar a insegurança e a injustiça de coletivos de indivíduos que são discriminados por serem o que são e não por fazerem o que fazem. Muito lentamente, os direitos coletivos têm sido incluídos na agenda política, quer nacional, quer in-

> ternacional. (SANTOS; CHAUI, 2013, p.64)

Ainda, sobre direitos humanos Santos e Martins (2019, p. 49) complementam que:

> As lutas das mulheres, dos povos indígenas, dos povos afrodescendentes, dos grupos vitimizados pelo racismo, dos *gays* e das lésbicas marcaram os últimos cinquenta anos do processo de reconhecimento dos direitos coletivos, um reconhecimento sempre muito contestado e sempre em vias de ser revertido.

As colocações de Santos e Martins (2019) demonstram a luta constante por preservar os direitos. E quando se observam as mulheres em situação de vulnerabilidade social, percebe-se, de imediato, uma base material e estrutural "(...) implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados" (BOURDIEU, 2012 p. 34), e, em decorrência, promove desigualdade e dependência.

Considerada como um campo de desigualdades, como postula Bourdieu (2012, p. 34), na escola, "(...) a educação primária estimula desigualmente meninos e meninas a se engajarem nesses jogos" de dominação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Art. 3º, inciso XIII, prevê, como um dos princípios do ensino, a "*garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida*", e, no Art. 4º, inciso VII, que a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e "*modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades*", garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (grifos nossos).

No entanto, observa-se um tensionamento entre as "duas dimensões: a *normativa*, idealizada e imposta como orientação de conduta, e a *prática*" (grifos das autoras) (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018, p.37). A LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) prevê aprendizagem ao longo da vida, mas nada menciona para aqueles indivíduos que, pela situação de vulnerabilidade social, foram ceifados da oportunidade de estudar e que não se encontram na condição de frequentar um curso escolar regular, com a frequência semanal exigida, e modelos de avaliação fixados nas normas educacionais.

É, neste campo de luta, pela inclusão das mulheres na educação, que a pesquisa de doutorado, em andamento, desenvolve-se e se desenrola com uma investigação, que busca responder à seguinte inquietação: Quais as representações sociais dos educadores sobre os domínios de suas práticas, ao atuarem no Programa Mulheres do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), a fim de que seja possível fortalecer uma educação para a diversidade, na perspectiva de uma educação inclusiva e emancipatória?

Para responder a essa indagação, a pesquisa tem como objetivos

compreender os elementos representacionais, que dizem respeito à formação docente, trajetória de vida e profissional, e suas práticas no desenvolvimento dos projetos submetidos. Além disso, alcançar resultados, que contribuam para a redução das desigualdades sociais, emancipação das mulheres participantes e aprimoramento do Programa Mulheres do IFSP.

Os sujeitos desta pesquisa englobam os docentes do IFSP, que coordenam os projetos de extensão do Programa Mulheres do IFSP, e que atuam de forma direta na capacitação das mulheres participantes.

Tendo em vista estas colocações iniciais, o objetivo geral deste texto, recorte da pesquisa, é analisar as formas representacionais dos docentes, que contribuam para a redução das desigualdades sociais e emancipação das mulheres, com enfoque no Programa Mulheres do IFSP.

Nesta perspectiva, a primeira parte do artigo contextualiza a criação do Programa Mulheres do IFSP, trazendo os principais marcos do cenário político e o social, no decorrer de seu desenvolvimento.

A segunda parte apresenta referenciais teóricos com ponderações sobre a educação não formal (TRILLA; GHANEM, 2008; GOHN, 2011), e aponta para a abordagem da Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (2012, 2015), e da teoria, de Bourdieu (2008, 2011, 2012), que dialogam e justificam a pesquisa.

A terceira indica a abordagem metodológica, os resultados parciais encontrados e as contribuições para a compreensão das representações embutidas nos projetos submetidos no Programa Mulheres do IFSP. E, por fim, o texto destaca os principais dados norteadores deste recorte de pesquisa.

Do Programa Mulheres: discutindo os marcos do cenário político e social

O Programa Institucional Mulheres do IFSP é ofertado, como projeto de Extensão Universitária, pelo Instituto Federal de São Paulo, em 35 municípios diferentes, e faz parte de uma pesquisa longitudinal.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é uma autarquia federal de ensino, fundada, em 1909, pelo Decreto-lei nº 7.566 (BRASIL,1909), como Escola de Aprendizes Artífices. Em dezembro de 2008, passou a ter relevância de universidade, destacando-se pela autonomia.

Vale ressaltar que o Decreto-lei nº 7.566, do início do século passado, foi assinado, pelo primeiro presidente negro, Nilo Peçanha, de origem pobre, e que participou de campanhas abolicionista e republicana (BRASIL, 2019).

O Programa Institucional de Formação Profissional Mulheres do Instituto Federal de São Paulo teve origem no Programa do Ministério da Educação

– MEC, denominado Mulheres Mil.

De acordo com Rosa (2011, p.7), organizadora do livro Mulheres mil: do sonho à realidade, o projeto:

> [...] teve como objetivos elevar a escolaridade, ofertar qualificação profissional e contribuir para a inserção dessas mulheres no mundo do trabalho. [...] promoveu diversos outros impactos que por sua essência não são tão simples e óbvios de serem mensurados, tais como a descoberta da cidadania, o resgate da autoestima, a melhoria nas relações familiares e no convívio das comunidades, além do estímulo às mulheres a voltarem para os bancos escolares.

As constatações acerca das transformações promovida nas mulheres nos levam a refletir sobre as práticas docentes, que produziram tais mudanças de comportamento e considerar estas observações para aprofundar o entendimento sobre o Programa.

Na sequência, Rosa (2011, p.7) menciona que, no ano de 2005:

> [...] A primeira ação nasceu de uma parceria entre o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), na época Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet), e os colleges canadenses. Lá foi realizado um projeto de extensão que ofereceu capacitação para camareira. O resultado foi tão impactante que [...] foi estendido para os Institutos Federais de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins.

Como fruto dos resultados positivos, em 21 de julho de 2011, por meio da Portaria do MEC n° 1.015 (BRASIL, 2011), o Programa Mulheres Mil foi instituído nacionalmente, e estabelece a formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, como uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria. Prevê como diretrizes: possibilitar o acesso à educação; contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres; promover a inclusão social; defender a igualdade de gênero; e combater a violência contra a mulher.

Desataca-se que, em 2011, a presidência do país era comandada, pela primeira vez, por uma mulher, por Dilma Vana Rousseff, e percebe-se e que as propostas incorporavam ações específicas e exclusivas, para a inclusão e aumento do número de mulheres na educação.

Como desdobramento das ações realizadas, entre 2012 e 2014, no âmbito do Programa Mulheres Mil, o IFSP criou o Programa Institucional Mulheres do Instituto Federal de São Paulo, em 2016, para dar continuidade a

essas ações. O Programa tem, por objetivo, além da qualificação profissional, o resgate da autoestima e a inclusão socioprodutiva de mulheres, cisgênero e transgênero, submetidas a algum processo de exclusão social.

Desde sua concepção inicial o Programa está alinhado com as preocupações e propostas do "Mulheres Mil" e de organismos internacionais, como da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no tocante à redução da vulnerabilidade feminina, não obstante, não trate da formação dos docentes que submetem estes projetos por meio de editais.

No contexto internacional da Agenda 2030, a mulher está inserida em diversos objetivos, com vistas a acelerar o alcance do desenvolvimento sustentável. Os principais Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS), para efeito deste trabalho, que inclui formação dos professores e educação voltada para a inclusão das minorias vulneráveis, em especial, das mulheres, são: *Educação*, *Igualdade de Gênero* e *Empoderamento das Mulheres* (BRASIL, 2015).

Ao tratar de educação para o século XXI, o Relatório da UNESCO (2000, p. 77) aponta que houve progressos no decurso dos últimos anos. Entretanto, as disparidades continuam enormes: dois terços dos adultos analfabetos do mundo são mulheres, a maior parte das quais vive em regiões em desenvolvimento, na qual se inclui o Brasil.

Ainda, sob a ótica da UNESCO (2000, p. 147), o primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso de pobreza e da exclusão.

No contexto nacional, no Brasil, no que concerne à educação, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece, no Art. 205, que "(...) a educação, direito de todos e dever do Estado e da família", e, no Art. 206, que "(...) o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola".

Decorridos mais de trinta anos da promulgação da Constituição Federal (BRASIL,1988) percebe-se que a realidade, ainda, deixa, fora da educação básica, uma parcela relevante da população com idade mais de 25 anos.

As estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2017) indicam que a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade, que finalizaram a educação básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio, era de 46,1%, em 2017. Desse universo, 49,5% estavam concentradas, nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente (7,2 % sem instrução, 33,8% com fundamental incompleto e 8,5% com fundamental completo).

Com base nos dados do IBGE entende-se que, além de fazer progredir a aprendizagem dos estudantes, o Brasil precisa buscar soluções para equalizar

as oportunidades educacionais e garantir os direitos de aprendizagem, também, para os diferentes grupos e realidades socioeconômicas.

A este processo de exclusão social, no momento da finalização deste texto (junho/2020), há mais uma variável: o mundo está diante de uma pandemia, chamada Covid-19, levando a população ao isolamento físico (quarentena), para evitar a propagação do vírus em velocidade que comprometa o sistema de saúde.

O COVID-19, de acordo com a HCEEP e FMUSP (2020, p.4):

> É uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. A maioria dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória.

O COVID expôs, drasticamente, as camadas da população mais vulneráveis. A preocupação com o aumento da desigualdade, durante a pandemia, fez a ONU lançar uma cartilha sobre os direitos das mulheres em meio à crise. O folheto "Gênero e Covid-19 na América Latina e no Caribe" tem como objetivo de alertar as autoridades sobre o impacto da pandemia na vida das mulheres e garantir a dimensão de gênero nas medidas tomadas durante a crise (ONU, 2020).

Como registra Santos (2020, p.15), a quarentena será particularmente difícil para "as mulheres, e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. (...) O confinamento das famílias em espaços exíguos e sem saída pode oferecer mais oportunidades para o exercício da violência contra as mulheres".

Como pode se observar, a lógica da exclusão está longe de ser exaustiva e reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento provocado às mulheres.

Além da necessidade de permitir o acesso à Educação e/ou formação e fazer valer a leis a esse público, é fundamental garantir o direto a Saúde, para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia; assim como, é imprescindível investir na formação do professor, para que ele tenha preparo para lidar com as mudanças que, provavelmente, virão para a Educação no período pós-pandemia.

É, neste ambiente de desafios, com a inclusão de mulheres carentes e vulneráveis, com a responsabilidade de formar uma cidadã justa, crítica e ciente de seu importante papel, na sociedade, e também de seus direitos, que se encontra o docente. É ele que deverá ter o domínio dos saberes de sua área de atuação, cujas práticas voltadas para a educação não formal serão identificadas na pesquisa do doutorado, e cujas descobertas iniciais serão apresentadas, neste texto, com aporte dos principais conceitos das teorias bourdieusiana e mosvoviciana.

Dos referenciais teóricos: alguns conceitos significativos para compreender o Programa Mulheres do IFSP

Os projetos do Programa Mulheres do IFSP são compostos por um curso com carga horária mínima de 160 horas e desenvolvido de forma articulada, no mínimo, a uma das seguintes ações: ciclo de oficinas, minicursos, visitas técnicas, feira de economia solidária e participação em eventos. Portanto, estão inseridos no campo da educação não formal, como podemos entender pelas contribuições conceituais de Trilla e Ghanem (2008).

De acordo com Trilla e Ghanem (2008, p. 19), as propostas e abordagens do discurso pedagógico, da educação não formal começam a expandir:

> [...] a partir dos anos 60 e 70 do século passado. Naturalmente, eles não surgem por geração espontânea, mas em decorrência de uma serie de fatores sociais, econômicos, tecnológicos, etc. que por um lado, geram novas necessidades educacionais e, por outro suscitam inéditas possibilidades pedagógicas não escolares que buscam satisfazer essas necessidades.

O conceito de educação não formal, utilizado por Coombs e Ahamed (1974, *apud* TRILLA; GHANEM, 2008, p. 32-33), é fundamentado como "(...) toda a atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis".

Trilla e Ghanem (2008, p.42) entendem "(...) por educação não formal o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferentemente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema de educação regrado". Neste sentido, a educação não formal é a base do Programa Mulheres do IFSP, ao ofertar qualificação para contribuir para a inserção das mulheres no mundo do trabalho e elevar a escolaridade das mulheres. E tudo isso vai ao encontro das palavras de Trilla e Ghanem (2008, p. 71), para os quais a educação não formal "(...) supõe também a intenção de estender a educação e, por isso, a maioria da população que atinge é de pessoas menos incluídas no sistema escolar convencional".

Na visão de Gohn (2011, p. 196), a educação não formal designa um processo com vários campos e dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangências, a saber:

> a) a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos [...];
>
> b) a capacitação dos indivíduos para o trabalho[...];

> c) a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários [...];
>
> d) a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados [...]
>
> e) a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica [...]; e
>
> f) o campo da educação para a vida ou para a arte de bem viver.

A compreensão do campo da educação e das dimensões, em que a educação não formal se realiza e se inscreve, em um horizonte político-ético-social, voltado para a inclusão e para a emancipação de extratos sociais menos favorecidos, por meio dos docentes, que atuam em um espaço social demarcado, são carregados de representações, e nos induzem a buscar o aporte de Bourdieu (2008, 2011, 2012) e Moscovici (2012, 2015).

Nesta perspectiva, Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 16) ressaltam que:

> [...] Moscovici e Bourdieu têm questões distintas, ainda que complementares, a responder: enquanto Bourdieu (1997a, p. 28) discute as possibilidades de se compreender e explicar a realidade social, considerada enquanto espaço social e do poder simbólico, mas "sem ignorar os conflitos que podem estar na base das transformações desses dois espaços e de suas relações", Moscovici (1984/1991) interessa-se em analisar tanto o processo pelo qual as ideias são transmitidas e comunicadas geracionalmente como pelo fato de elas transformarem o modo de pensar e de agir das pessoas ao se tornarem parte integrante de suas vidas. Fica claro que, para ambos os autores, a dimensão simbólica na construção do mundo social e os mecanismos de estabilidade e mudança são preocupações fundantes.

Buscamos, assim, em Bourdieu (2008, 2011, 2012) e Moscovici (2012, 2015), as reflexões que contribuam para delinear as Representações Sociais dos docentes sobre a sua prática na educação não formal, e o percurso de formação que esses docentes apresentam para consolidar sua prática, no espaço/campo da educação, no âmbito do Programa Mulheres do IFSP.

A noção de *espaço*, de Bourdieu (2011, p. 48):

> [...] contém, em si, o princípio de uma apreensão *relacional* do mundo social: ela afirma, de fato, que toda "re-

> alidade" que se designa reside na *exterioridade mútua* dos elementos que a compõem. Os seres, aparentemente, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade real e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos em grupo.

Podemos entender, com Bourdieu (2011), que cada espaço corresponde a um campo específico e a escola é um espaço de existência e subsistência da diversidade, que assume posições relativas ao capital (poder) de seus agentes. E, como Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 22) declaram que: "(...) o que fica claro é que os agentes detêm um determinado poder a partir do capital que assumem".

Para Abdalla (2008, p. 25), "(...) a existência real da identidade supõe a manifestação da individualidade nos diferentes campos de atuação, assumindo princípios de visão e de divisão por meio das categorias de percepção sociais e dos esquemas classificatórios". Abdalla (2008, p.27) apoiada, também, em Dubar (1997), define que:

> [...] a identidade é um fenômeno complexo no qual interferem dimensões psicológicas e sociais. Reconhece-se, assim, que a construção da identidade é inerente ao processo de socialização, constituindo-se como um elemento essencial tanto nas práticas como nas representações dos sujeitos.

As notas de Bourdieu (2011) e Abdalla (2008) confirmam que a *identidade* do se traduz na prática docente. Além disso, Bourdieu (2011, p.27) enfatiza que: "(...) a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição desigual de diferentes tipos de capital, que também, são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo". Como o próprio Bourdieu (2011, p.27): "O espaço social, é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele".

As formulações de Bourdieu (2011), Abdalla (2008) e Abdalla e Villas Bôas (2018) podem propiciar um olhar, que requer maior aprofundamento e ampliação do escopo teórico, durante as pesquisas do doutorado, sobre o tema da ação social e da transformação provocada pelos docentes do Programa Mulheres do IFSP e as posições tomadas, no campo da produção e/ou reprodução (escola) em busca de inclusão e justiça social.

Para efeito deste texto, é imprescindível compreender, também, o conceito de Representações Sociais (RS), proposto por Moscovici (2015), que versa sobre a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de

construção do individual e coletivo na construção das Representações Sociais: um conhecimento de senso comum.

O conceito de *representações* atravessa tanto os domínios de conhecimento, da história à antropologia através da linguística. Ele é sempre e em todo lugar uma questão de compreensão das práticas de conhecimento e de conhecimento prático, que cimentam nossas vidas sociais como existências comuns (MOSCOVICI, 2015). O autor define *representações sociais* como:

> Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspeto de seu mundo e da sua história individual e social (1976:xiii) (MOSCOVICI, 2015, p.21).

Os conceitos de Bourdieu (2008, 2011, 2012) e Moscovici (2012, 2015) possibilitam uma discussão a respeito dos fenômenos sociais, que refletem sobre as condutas individuais e coletivas, e contribui para compreensão das representações sociais, no espaço social dos docentes e para significar as suas práticas. Como bem assinala Abdalla e Villas Bôas (2018, p.14): (...) as aproximações entre Moscovici e Bourdieu vêm suscitando múltiplas discussões, desde 2013, que perpassam: o lugar do simbólico na construção do conhecimento social e na mudança da realidade social (...).

Dos caminhos da pesquisa

O caminho metodológico para compreensão da identidade e formação dos docentes e as representações embutidas nos projetos foi: revisão bibliográfica; pesquisa no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na base de dados Scielo; levantamento dos editais de aprovação dos projetos e resumos submetidos no Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj) do MEC e do IFSP; obtenção das informações sobre a formação dos docentes por meio do Curriculum Lattes; organização, codificação e categorização do conteúdo dos resumos para obter o sentido da fala, por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977) e uso da *software* IRAMUTEQ.

Com base nos editais, do período de 2016 a 2019, constatamos a aprovação de 25 projetos, distribuídos em 15 municípios, de São Paulo, e foram identificados 18 docentes. Pelo nome dos docentes foram obtidas informações, na plataforma Lattes, como: sexo, tempo de atuação como docentes no IFSP e formação.

Obtivemos como resultados: a) em relação ao sexo, 56% são do sexo feminino e 44% masculino. Inicialmente, no projeto piloto era 50% de cada gênero e a diferença vem aumentando com o passar dos anos, indicando maior interesse no desenvolvimento dos cursos pelas mulheres; b) quatros docentes coordenaram três projetos em anos diferentes e dois docentes coordenaram dois projetos; c) do total dos projetos do período 15 (60%) foram propostos por mulheres e 10 (40%) por homens; d) o número de vagas ofertadas por *campus*, inicialmente, de 20 por curso, subiu para 23, e em 2019, foram 25 vagas, atendendo, no período, 578 mulheres; e) observa-se também um aumento de aulas atendidas, que passou de 40 para 300, em quatro anos. Entretanto, no ano de 2020, o edital de submissão foi suspenso, devido ao COVID 19.

A Tabela 1, a seguir, permite visualizar os detalhes e a distribuição, nos anos.

Tabela 1: Projetos aprovados e executados no período de 2016 a 2020

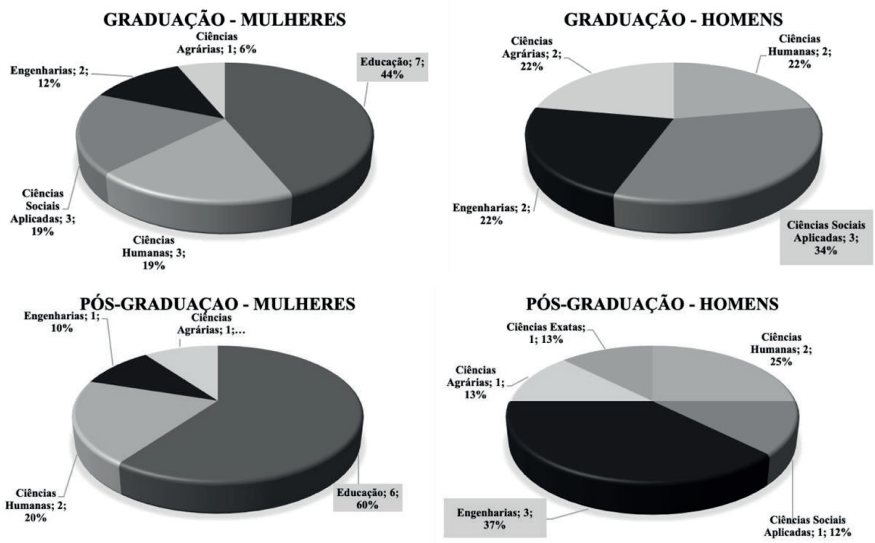
Ano	Edital	Projetos	Docentes		Alunas/ Campus	Alunas/ Total
			Fem.	Masc.		
2016	Projetos Pilotos	2	1	1	20	40
2017	824 de 29/11/ 2016	5	3	2	20	100
2018	902 de 11/12/ 2017	6	4	2	23	138
2019	218 de 02/04 e 635 de 23/08/2019	12	7	5	25	300
2020	840 de 2/12/2019	0	0	0	0	0
Total		**25**	**15**	**10**	**88**	**578**

Fonte: Elaborada pela autora com base nos editais do IFSP.

No tocante ao tempo de atuação como docente, no IFSP, 15 docentes (84%) tem menos de 10 anos, 2 docentes (11%) têm entre 11 e 15 anos, e um (6%) docente não tem informação no CV Lattes.

Quanto à formação, as informações foram tabuladas por área, de acordo com a área de conhecimento fixada pela CAPES, tendo como resultado que, na graduação, as mulheres representam 44% na área de educação e nenhum homem. No entanto, na área de ciências sociais, as mulheres representam 19% e os homens 34%. Na pós-graduação *Stricto Sensu*, o percentual de mulheres, que buscaram na Educação a continuidade de sua formação passou para 60%, e os homens o percentual maior foi para as engenharias, ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Caracterização dos docentes da pesquisa por formação

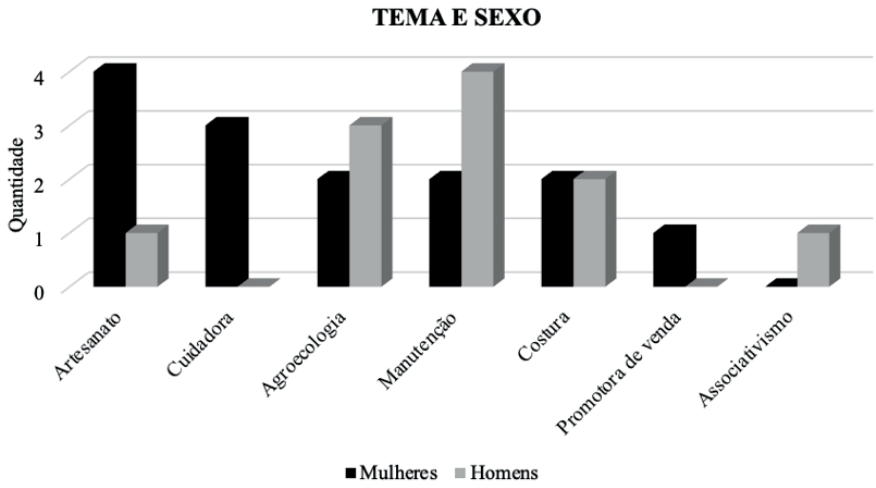


Fonte: Elaborado pela autora com base nos Dados do CV Lattes.

Durante a análise dos currículos, constatamos que quatro (22%) dos docentes participaram de cursos e treinamentos voltados para metodologias de ensino remoto e/ou à distância.

Um aspecto observado, no resumo dos projetos, é que a maioria das propostas é voltada para atividades manuais. Algumas são consideradas como de caráter masculino, entretanto, foram submetidas por professoras, tais como: desenvolvimento rural e pintura residencial; e outras, comumente desenvolvidas por mulheres, são submetidas por homens, como: costura e bonecas de pano. O que evidencia, assim, a diversidade no processo de propositura de projetos (Figura 2). Trata-se de um avanço se consideramos que todos os projetos submetidos são de diferentes *campi*, envolvendo cidades do interior e litoral de São Paulo.

Figura 2: Caracterização dos sujeitos quanto ao sexo e cursos desenvolvidos



Fonte: Elaborado com base nos resumos dos projetos.

Além dos dados coletados para categorização da amostra (sexo, tempo de atuação, formação e proposta), os resumos dos 25 projetos dos 18 professores foram organizados, codificados e categorizados para a análise do conteúdo no *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)*, 0.7 alpha 2, desenvolvido por Pierre Ratinaud, que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais (CAMARGO; JUSTO, 2018).

Utilizamos o IRAMUTEQ para a análise lexicográfica, alicerçado em Bardin (1977, p. 34), cuja análise de conteúdo pode ser uma análise dos «significados» (exemplo: a análise temática); embora, possa ser também uma análise dos «significantes» (análise léxica, análise dos procedimentos).

Os resumos considerados na análise como *corpus* é constituído por 25 textos, com 120 segmentos de textos e 94 segmentos classificados, representando 78,33% do *corpus*. A partir de matrizes, cruzando os segmentos de texto e palavras, foi feita a análise lexicográfica, pelo método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), e obtivemos 4 classes.

As representações de Moscovici (2012) permitem o entendimento dos significados do vocabulário que a pesquisa busca identificar sobre as práticas dos docentes, por meio dos projetos e como as palavras se relacionam.

> As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano [...] faz circular e reunir experiências, vocabulários, conceitos, condutas que se originam de fontes diferentes [...] As teorias e as significações particulares respectivamente se juntam e passam de um domínio para o outro. (MOSCOVICI, 2012, p 39 e 57)

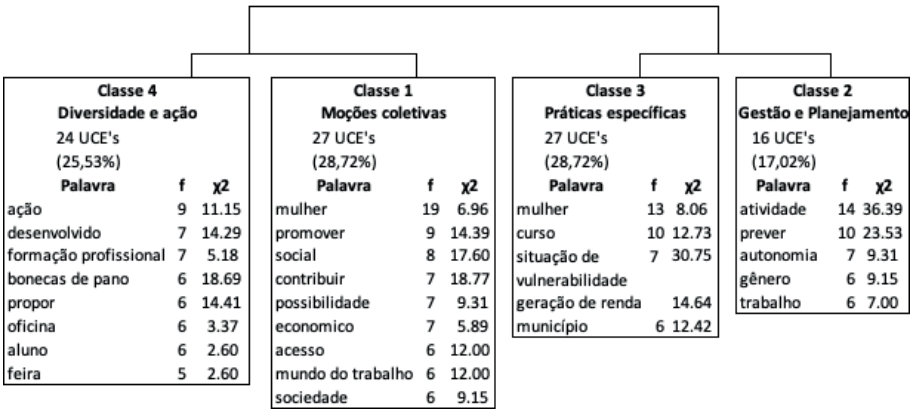
O Dendograma de CHD, extraído do IRAMUTEQ, permite compreender as expressões; e cada uma das palavras contidas nos resumos ilustra as classificações e a articulação entre as classes e nos mostra o que os docentes destacaram nos projetos apresentados.

As duas classes com maior contribuição percentual no *corpus* textual foram: a de número 1 e número 3, que denominamos de Moções Coletivas e Práticas Específicas, respectivamente, com 28,72% de Unidades de Contexto Elementar (UCEs). A classe 4, denominada Diversidade e Ação, representa 25,53% de UCEs cada classe; e a classe 2, com a menor contribuição, com 17,02% de UCEs intitulada de Gestão e Planejamento.

As classes 4 e 1 possuem menor relação ou proximidade com as classes 3 e 2. A classe 4 possui maior relação ou proximidade com a classe 1; assim como, a classe 3 possui mais relação ou proximidade com a classe 2. As quatro classes são estáveis, ou seja, compostas por UCEs com vocabulário semelhante.

Para a análise lexicográfica foram consideradas apenas as palavras, que tiveram frequência maior ou igual a 6, em cada classe, demonstrada na Figura 3.

Figura 3: Dendograma da classificação hierárquica descendente (CHD)



Fonte: Extraído do IRAMUTEQ.

As classes 1 e 3 são mais representativas, e percebe-se a frequência (f) maior da palavra *mulher*. No entanto, ao analisarmos o χ2 (qui-quadrado = relação de significância entre as variáveis e palavras) da classe 1, a palavra *contribuir* é mais significativa e, na classe 3, a *situação de vulnerabilidade*. Destacamos, a seguir, alguns exemplos dos textos dos docentes que os caracterizam nas classes, pelo χ2; ou seja, a importância na classe.

Classe 1 – Moções Coletivas

Nesta classe o verbo *contribuir* de maior χ2 (18,77%), para o Professor 1, do gênero feminino, que tem entre 6 a 10 anos de docência, com formação na área de Ciências Agrárias, com proposta para artesanato, a palavra está posicionada no texto: como contribuir para a governanças de suas comunidades.

As palavras - *social* e *sociedade* -, também, remete à ideia de coletivo e ratificam as moções coletivas.

Classe 2 – Gestão e Planejamento

A palavra *atividade* com χ2 de 36,39%, é apresentada pelo Professor 10, do gênero feminino, que tem entre 1 a 5 anos de docência, com formação na área de Educação, com proposta para costura. Aparece como atividades organizadas, no sentido de organização e planejamento, reafirmada, pela maior frequência; logo, denotamos uma inclinação para gestão e planejamento.

Classe 3 – Prática e Especificidade

A frase *situação de vulnerabilidade* é a que apresenta o maior χ2 - 30,75%. Ela aparece para o Professor 15, do gênero masculino, que tem entre 6 a 10 anos de docência, com formação na área de Ciências Exatas, com proposta para associativismo, como o público a ser atendido. A palavra *geração de renda* vem, em segundo lugar, em χ2, no contexto de inclusão profissional com geração de renda na região (município).

A classe de palavras denota a atividade voltada para um resultado, público e região específica.

Classe 4 – Diversidade e Ação

Bonecas de pano tem um χ2 de 18,69%, que, para o Professor 2, do gênero masculino, entre 6 a 10 anos de docência, com formação na área de Engenharia, que propôs artesanato, a palavra está posicionada no texto e corresponde a 100% de ocorrência no *corpus*. A palavra com maior frequência é a *ação*. Traz um discurso de diversidade, rompendo com os estereótipos de que confecção

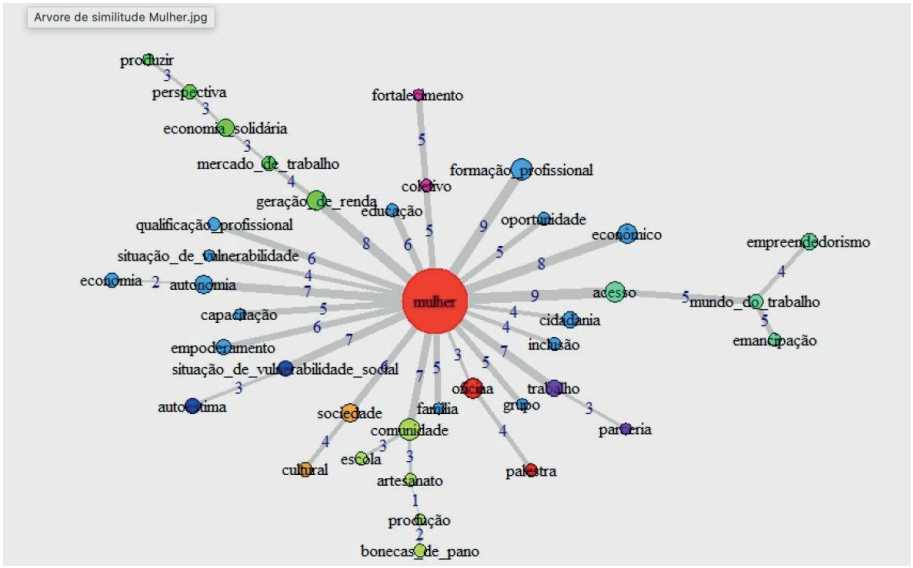
de bonecas deve ser uma proposta feminina.

Para Bardin (1977, p. 82):

> A análise qualitativa das unidades de vocabulário por ordenação frequencial, segundo o sentido, pode fornecer informações. Da mesma maneira, certos aspectos sintáticos, organização da frase, por exemplo, são susceptíveis de ser reveladores das características de um discurso, ou podem fornecer a confirmação de certas hipóteses formuladas.

Para ilustrar a frequência das palavras, os dados revelam que o provável núcleo central das representações dos docentes está relacionado diretamente com a *mul*her, pela frequência da classe 1 e 3 e *vulnerabilidade social* pelo χ^2. Adicionalmente, aparecem como possíveis elementos periféricos da representação social como podemos observar na árvore se similitude na Figura 4, a seguir.

Figura 4: Árvore máxima de similitude do corpus



Fonte: Extraído do IRAMUTEQ.

Os eixos da Figura 4 mostram palavras, que denotam as intenções daqueles que, no contexto do projeto, conduzem as práticas. Ou seja, na linha vertical, encontram-se propostas voltadas ao fortalecimento do coletivo; do

outro lado, aquelas propostas direcionadas ao artesanato (bonecas de pano) com a produção da comunidade e envolvimento da escola. Na linha horizontal, temos o empreendedorismo relacionado ao mundo do trabalho, como forma de emancipação; e, no lado aposto, a economia solidária na perspectiva de geração de renda.

Os conteúdos dos projetos, que traduzem as falas dos docentes, revelam alinhamento parcial com os objetivos do Programa, no tocante à qualificação profissional; e as ideias desenvolvidas ancoram as propostas para inclusão das mulheres e sua emancipação. No entanto, há poucas evidências de ações para promover a permanência das alunas na escola.

Essas constatações iniciais e de caráter exploratório serão complementadas, a fim de aprofundar as análises e pesquisas sobre as práticas dos docentes e as contribuições para a redução das desigualdades; assim como, para o aprimoramento do Programa Mulheres o IFSP, por meio da análise das Representações Sociais.

CONSIDERAÇÕES

Abordamos, inicialmente, o cenário no qual foi constituído o Programa Mulheres do IFSP como desdobramento do Programa Mulheres Mil do MEC

Com aporte da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012, 2015) e da Teoria de Ação (BOURDIEU, 2008, 2011, 2012), buscamos identificar, nos projetos de cursos submetidos ao Programa Mulheres do IFSP, as relações que nos permitem estabelecer, preliminarmente, quatro classes, com base no método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Tal abordagem metodológica, denominada de acordo com a significância das palavras na classe, busca estabelecer um senso comum, e aqui é descrita sob as classes, a seguir: *Classe 1 – Moções Coletivas*; *Classe 2 – Gestão e Planejamento*; *Classe 3 – Práticas Específicas;* e *Classe 4 – Diversidade e Ação*.

As teorias visitadas trouxeram aportes conceituais para compreender as representações dos docentes na educação não formal e entender, sobretudo, como a prática no campo de educação regrada é proposta e se desenvolve: carregada de um discurso, apontado pelos docentes, de caráter coletivo, de gestão, de ações específicas, que abarcam a diversidade e ações voltadas para as mulheres e mundo do trabalho, sem, no entanto, evidenciar as ações para promoção da permanência das alunas na Escola.

Como diria Bourdieu (2011, p. 42), "os sujeitos (...) dotados de senso prático (...) de estrutura cognitivas duradouras" apresentaram práticas com estruturas objetivas (mercado de trabalho). A contribuição, para a efetiva inclusão e emancipação, só será comprovada na continuidade desta pesquisa no decorrer do doutorado.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. *Relatório Final de Pós-doutorado*. São Paulo: PUC/SP, 2008.

ABDALLA, M. F. B.; VILLAS BÔAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, v.48 n.167 p.14-41 jan./mar. 2018.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Linguísticas*: o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, P. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. 11ª. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertand, 2012.

BRASIL. *Decreto nº 7.566*, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 05 de mai. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *LDBEN nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art61. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. *Portaria no 1.015*, de 21 de julho de 2011. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8526-portaria1015-220711-pdf&category_slug=julho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 mai. de 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Conheça o Brasil:* População EDUCAÇÃO, 2017. Disponível em: https://educa.ibge.

gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317educacao.html. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS). Ministério das Relações Exterior. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2015. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plataforma Nilo Peçanha 2019*: Apresentação. Disponível em: http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html. Acesso em: 26 mai. 2020.

CAMARGO, B.V.; JUSTO A.M. *Tutorial para o uso do software de análise textual IRAMUTEQ*. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em: http://IRAMUTEQ.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018. Acesso em: 10 jun. 2020.

COOMBS, P.H.; AHAMED, M. *Attacking rural poverty: how non-formal education can help.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.

DUBAR, C. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

GOHN, M. da G. *Educação não formal e cultura política*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRENFELL, M. *Pierre Bourdieu*: conceitos fundamentais. Petropólis: Vozes, 2018.

HCEEP - Hospital das Clínicas Escola de Educação Permanente; FMUSP - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. *COVID-19*: dicas e cuidados para enfrentar a pandemia. Disponível em: https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2020/05/e-book-covid-19.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

LISBOA, T. K.; MANFRINI, D. B. Cidadania e equidade de gênero: políticas públicas para mulheres excluídas direitos mínimos. *Katálysis*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 67-77, jan./jun, 2005.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais*: investigações em psicologia so-

cial. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ONU. *Gênero e COVID-19 na América Latina e no Caribe*: dimensões de gênero na resposta. Brief março 2020. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19_LAC.pdf. Acesso em: 22 mai.2020.

ROSA, S. (Org.). *Mulheres mil*: do sonho à realidade. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

SANTOS, B. S.; CHAUI, M. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. S.; MARTINS, B. S. (Org.). *O pluriverso dos direitos humanos*: a diversidade das lutas pela dignidade. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

TRILHA, J.; GHANEM, E. *Educação formal e não formal*: pontos e contrapontos. In: ARANTES, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2008.

UNESCO. Comissão internacional sobre educação. *Relatório* para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 4 ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Silvania Gil

INTRODUÇÃO

> Desconfiar do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar. (BERTOLD BRECHT, 1982, p. 6)

Este trabalho apoia-se em autores que discutem e criam conceitos que sustentam uma escola para todos. Mesmo a legislação, afirmando que no Brasil a escola é um direito incondicional, ela ainda não é para todos. A educação brasileira ainda está marcada pela desigualdade e pela diferença. Silva (2000) destaca que as diferenças passam a ser matérias de preocupação social e, ao mesmo tempo são, também, inquietações pedagógicas e curriculares dos professores e alunos. É uma *preocupação social*, porque vivemos em um mundo heterogêneo, onde o "encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável" (SILVA, 2000, p. 97). Também, são inquietações *pedagógicas e curriculares* à medida que "crianças e jovens interagem um com o outro no próprio espaço da escola" (p. 97). Entretanto, é preciso, como nos ensina Bertold Brecht (1982, p. 6), assumirmos como meta que "nada deve parecer impossível de mudar".

Masschelein (2008) explora um caminho diferente para lidar com as diferenças. Ele parte do pressuposto que podemos "educar o olhar". Ele propõe não no sentido de *educere* (ensinar), mas de *e-ducere*, conduzir para fora, de libertar nossa visão, de nos tornamos atentos, prestar atenção. A atenção abre espaço para uma possível autotransformação. E, neste sentido, é necessário, também, assumirmos um "olhar psicossocial para a educação", como destacam Abdalla e Villas Bôas (2018). Um olhar que possa "(...) formular novas questões para o atual debate acerca dos processos de mudança no campo educacional" (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018, p. 16).

Foi em busca dessa autotransformação, que nos propusemos a investigar quais são as representações sociais que os professores têm sobre suas práticas em salas de aula, quando precisam incluir estudantes com deficiência. Entendemos, aqui, *deficiência* como "impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensoriais os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas", conforme a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (CDPD) (ONU, 2006, p.26). Nesta direção, é preciso destacar que as deficiências só se efetivam, quando encontram barreiras atitudinais e arquitetônicas, que impedem a participação plena das pessoas na sociedade.

Dessa forma a reflexão das representações sociais sobre as práticas pedagógicas dos professores, frente à aprendizagem dos estudantes com deficiência, parte da questão da "necessidade", no sentido de "querer" desvendá-las, para poder superá-las (ABDALLA, 2006). E, neste sentido, consideramos ser necessário nos apoiarmos na Teoria das Representações Sociais/TRS, elaborada por Moscovici (2012, 2015), para compreender essa realidade que acompanha os professores dos anos finais do ensino fundamental.

Esse artigo é um recorte de uma pesquisa maior intitulada "Representações Sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental" (GIL, 2020), que tem como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa. Nesta perspectiva foram utilizadas técnicas de observação de aulas em uma escola de tempo integral da Baixada Santista; além de aplicação de questionário, teste de evocação e entrevistas. E a análise de conteúdo foi desenvolvida de acordo com Bardin (1977) e os referenciais teóricos já mencionados.

Não se pretende esgotar a temática neste texto, visto que a sua amplitude ultrapassa o objetivo aqui proposto, que é tratar de conceitos que norteiam as práticas pedagógicas, a partir das representações sociais dos professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência.

As representações sociais e as práticas pedagógicas

As representações sociais são formadas a partir de uma referência, que utilizamos para classificar pessoas ou grupos. Elas orientam as condutas e as práticas. São essas representações, que buscamos no campo da sala de aula, por meio da observação da prática dos professores, pois, conforme Mazzotti (2008, p.21), "(...) as representações constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo".

Moscovici (2015), assim, define as *representações sociais*, como:

> Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma

> dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua historia individual e social. (MOSCOVICI, 2015, p.21)

O conceito de *representações sociais* apareceu, em 1961, a partir da obra "A Psicanálise, sua imagem e seu público", de Serge Moscovici. O autor, por meio da Psicanálise, buscou redefinir o campo da Psicologia Social, destacando sua função simbólica e seu poder de construção do real.

O que Moscovici (2012, 2015) procurou enfatizar é que as representações sociais são teorias sociais práticas, um sistema que tem uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determina o campo das comunicações possíveis (VALA, 2004).

Assim, uma representação é sempre uma representação de alguém e, ao mesmo tempo, representação de alguma coisa (MOSCOVICI, 2012). As representações sociais através dos meios de comunicação constituem a realidade de nossas vidas cotidianas. Elas têm como propósito tornar familiar algo não familiar.

Para Jovchelovitch (2011, p.22), a "(...) representação é social e simbólica. É *social,* porque a criança humana não pode se construir como alguém que sente e pensa sem a participação de outros seres humanos; e é *simbólica,* porque ela usa signos arbitrários para dar sentido ao objeto – mundo". A representação nunca será uma cópia, porque significa e representa coisas diferentes para cada pessoa. Para a autora, todo conhecimento precisaria ser compreendido e explicado em relação a modalidades representacionais. Os processos representacionais são assim explicados por ela:

> 1) os processos representacionais são tanto simbólicos como sociais. Para entender o saber, necessitamos entender a gênese da representação e as inter-relações Eu-Outro-Objeto, que realizam na vida social.
>
> 2) diferentes modalidades de representações trazem à tona diferentes formas de saber. A diversidade de conhecimento expressa a diversidade dos mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos representados em suas diferentes formas.
>
> 3) compreender a heterogeneidade do conhecimento implica desmontar a representação social tradicional que

> vê o conhecimento em termos de uma escala progressiva em que formas superiores de conhecimento substituem forma inferiores. É necessário o dialogo entre diferentes formas de saber. (JOVCHELOVITCH, 2011, p.22-23)

Moscovici (2015) preocupou-se com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo, individual e coletivo na construção das representações sociais: um conhecimento de senso comum.

Nesse sentido, o nosso trabalho buscou compreender as representações sociais dos professores construídas no campo do senso comum sobre suas práticas pedagógicas, em sala que tem estudantes com deficiência.

A pedagogia tem por finalidade facilitar a aprendizagem. Mas, nem sempre esse é o resultado obtido pelo ensino. Etimologicamente, ensino vem de *insignare*, que significa indicar, mostrar; e é, por meio dele, que os professores procuram obter aprendizagem por parte dos estudantes. Desde a Grécia antiga que a aprendizagem está centrada nos alunos e nas relações destes com o saber. Durante muitos anos a escola privilegiou o saber construído e estruturado pelos professores, tornando a concepção de aprendizagem "um processo de apropriação pessoal" (ALTET, 1997, p.12). Com as novas finalidades do ensino, saímos das pedagogias que vão da transmissão-instrução das informações ao desenvolvimento do saber-fazer (p.12).

Dessa forma, Altet (1997, p. 13) define o *ensino* como:

> [...] um processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a *comunicação* (grifo nosso), a situação pedagógica levada a cabo pelo professor como meio de provocar, favorecer, fazer alcançar a aprendizagem de um saber ou de um saber-fazer.

Para a autora, a aprendizagem é, em si, um processo de mudança. Uma mudança também em relação à situação pedagógica; ou seja, compreender que:

> [...] o fato de aprender tem primazia em relação ao ato de ensinar, onde o aluno está no centro de uma problemática da aprendizagem, onde a sua atividade de aluno é privilegiada em relação à prestação do professor, que modifica o papel do professor. Ele se torna assim um mediador, um organizador de condições externas da aprendizagem. (ALTET, 1997, p.14)

Altet (1997), em sua concepção de pedagogia das aprendizagens, dá muita importância à situação pedagógica desenvolvida pelo professor e da comunicação professor-aluno na relação com o saber. Para a autora, a ação peda-

gógica se faz pelo modo indireto da comunicação: é o da ordem da mediação, da regulação funcional, entre os vários elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Altet (1997) chama esse modelo de *sistêmico*. A aprendizagem sistêmica "significa abordar o problema das inter-relações entre o sistema de ensino do professor e o (os) sistema (s) de aprendizagem dos alunos" (p.23). Assim, a autora cita algumas características das pedagogias de aprendizagem, conforme o que está registrado a seguir:

> Baseiam-se em concepções cognitivas, construtivistas e ou interacionistas da aprendizagem, emanadas da psicologia de desenvolvimento e cognitiva: Piaget, Ausubel, Bruner, Vygotski. [...] a aprendizagem é assim definida como um processo de apropriação pessoal do sujeito, um processo significativo que constrói um sentido e um processo de mudança;
>
> São as pedagogias situadas numa lógica da aprendizagem, centradas na relação aluno-saber, na atividade do aluno na sua construção do saber e sobre o papel da mediação do professor nestas aprendizagens. Em consequência, estas pedagogias descentraram-se do processo de ensino e permitem ao professor "falar menos, fazer agir mais e observar durante este tempo";
>
> São as pedagogias dos meios de aprender, dos meios de atingir os objetivos propostos, que necessitam do estabelecimento de uma instrumentalização pedagógica e didática com a mediação do professor. [...] se a aprendizagem é o objeto do aluno, o papel do professor nas "pedagogias da aprendizagem" vai consistir na percepção da lógica e dos processos de aprendizagem do aluno e gerar condições de aprendizagem facilitadoras;
>
> Estas pedagogias procuram desenvolver as estratégias cognitivas e metacognitivas do aluno, tentam ajudar o aluno a desenvolver a sua capacidade de aprender, de refletir e exercê-los sozinho. (ALTET, 1997, p. 29-32)

Deseja-se, assim, que as atividades organizadas pelo professor para o aluno facilitem a sua aprendizagem, possibilitando que ele tome consciência das diferentes fases da aprendizagem.

Entretanto, sabemos, como destaca Abdalla (2006), que, nestas situações pedagógicas de valorização da aprendizagem dos alunos, há, também, estratégias de aprendizagem da profissão docente em relação à:

> a) tomada de consciência em torno de resolução de problemas; b) aprendizagem de formas de tratamento das diferentes informações; c) explicitação das representações e práticas dos professores; e d) reconstrução dos saberes através da organização, articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação dessas ações. (ABDALLA, 2006, p. 112)

Se, de um lado, há concepções e lógicas próprias das pedagogias, como afirma Altet (1997), que ajudam o aluno a desenvolver a sua capacidade de aprender e de refletir; por outro lado, como revela Abdalla (2006), há uma tomada de consciência deste processo de aprendizagem, não só para os alunos, mas, sobretudo, para o próprio professor. Pois, como enfatiza esta autora, o professor, nestas situações pedagógicas, acaba reconstruindo "(...) saberes através da organização, articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação" (ABDALLA, 2006, p. 112), para que suas ações levem, efetivamente, às aprendizagens esperadas.

Entretanto, para se refletir sobre as *práticas pedagógicas*, é preciso, também, pensar no *contexto* em que elas se desenvolvem. Franco (2012), por exemplo, destaca a importância de se entender o "caráter pedagógico das práticas", ao conhecer questões da própria *cultura escolar*, em que as mesmas se desenvolvem, e que "condicionam e instituem as práticas docentes" (p. 159). Também, Abdalla (2006) sustenta a importância de estudar a "escola como contexto de ação e de formação do professor" (p. 30-68), pois assim como o professor aprende na escola, esta também aprende com os seus professores. E, consequentemente, continua a autora, "(...) precisamos ter em mente a forma pela qual a cultura escolar contribui para costurar as múltiplas possibilidades de construção de um espaço que seja, efetivamente, de formação/produção docente" (p. 83).

Ainda que levemos em conta o caráter pedagógico das práticas, as condições da escola, enquanto contexto de ação e produção de situações pedagógicas, também, teríamos que considerar questões em torno da própria *formação dos professores* para a compreensão das práticas pedagógicas, especialmente, aquelas voltadas para a educação inclusiva, como é o caso deste nosso trabalho. E, neste sentido, também, concordamos com Abdalla (2017), que há uma "dupla orientação para o conceito de formação":

> A primeira implica a incorporação de conhecimentos, de valores e do saber ser; e a segunda contempla e/ou integra a relação do saber com a prática, ou seja, o saber fazer no desenvolvimento de ações em um determinado contexto de formação/atuação. (ABDALLA, 2017, p. 179-180)

Essas questões em torno da formação, que afetam, sobretudo, as práticas

docentes, e, nesta direção, aquelas que consideramos pedagógicas/educativas, no sentido de levar os alunos a uma aprendizagem significativa, não podem ser deixadas de lado.

Uma outra questão, que também não pode deixar de ser descartada, para o estudo das práticas pedagógicas, tem a ver com a relação dos professores com seus *saberes da docência*. É necessário pontuar aqui, junto com outros autores (TARDIF, 2000; 2006, 2013; ABDALLA, 2015), de que os saberes docentes são "conhecimentos práticos", e que "são marcados e moldados por esses contextos formativos e precisam ser, de fato, (re) conhecidos pelos professores (...)" (ABDALLA, 2015, p. 220).

Por este motivo, conforme acentua Tardif (2013, p. 518), os saberes da docência giram em torno de quatro pontos: (1) não são saberes teóricos, mas conhecimentos que partem do trabalho e das experiências dos professores; (2) são conhecimentos articulados a interações humanas; (3) são saberes reinterpretados em função de suas necessidades específicas de trabalho; e (4) são marcados pelo contexto socioeducacional e institucional.

E, para além dos pontos aqui assinalados, é preciso investigar, também, a *ação didática* de nossos professores, sujeitos de pesquisa, a partir das situações de aula. E, conforme Abdalla (2011, p. 360-367), pretendemos investigar:

> **1º A ação didática e a situação de aula** – observando: a) como se dá a "intenção", ou seja, "a proposta didática apresentada como programa de ação" (p. 360); b) a "operação", como a ação didática é gerada, "quais são as estratégias que a fundamentam no alcance dos objetivos, e no enfrentamento das incertezas e dos acasos" (p. 360); c) a "regulação", como o professor "interpreta os movimentos anteriores: a *intenção* e a *operação*" (grifos da autora) (p. 361);
> **2º A ação didática e as demandas da aprendizagem** – no caso, analisar, conforme a autora (ABDALLA, 2011, p. 362): a) a *memória*, como os alunos reproduzem as informações anteriores; b) a *aplicação de fórmulas ou tarefas de procedimento*, "em que os alunos tentam gerar respostas segundo as normas previstas" (p. 362); c) a *formulação* de "novas proposições por parte dos alunos para gerar novos textos/e/ou produtos" (p. 362);
> **3º A ação didática e a função/tarefa do professor** – observando, conforme Abdalla (2011, 365-367), pelo menos, três aspectos: a) como foram definidas as *proposições* para a pedagogia da inclusão; b) se o professor acredita em sua tarefa de *transformação social*, tendo em vista, principalmente, a educação inclusiva; c) quais foram as *estratégias/metodologias* de *intervenção* na realidade, entendendo, aqui, conforme a autora, se a "formação deva ser para 'mudar' a realidade" (p. 366).

Destacamos, ainda, que Altet (1994, p. 14) já havia afirmado que "ao nível

das práticas educativas, a pedagogia é este campo da transformação de informação em saber pela mediatização do professor, através da comunicação, da ação interativa numa situação e das tomadas de decisão na ação". Assim, em seu trabalho sobre "A Observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação" (ALTET, 2017, p. 1198), a autora busca "(...) descrever e caracterizar as práticas de ensino tal como elas são", com a intenção de trabalhar com dispositivos de formação, que permitissem preparar os professores para a prática de sala de aula.

A pesquisa realizada, por Altet (2017), é voltada à observação direta das práticas de ensino, em seus próprios contextos, ou seja, na sala de aula. E, desse modo, diferentes meios de registros foram utilizados como: papel, áudio, vídeo, foto. Das práticas observadas, a autora coloca o foco nas *práticas declaradas*, nas *práticas esperadas* e nas *práticas constatadas* ou *efetivas*. Pois, segundo a autora, "a prática não é a simples aplicação de um método" (p. 1202); é uma tradução de "saberes, procedimentos e competências nos atos de uma pessoa em situação profissional" (p.1202).

Trabalhando em uma rede de pesquisadores internacional europeia, denominada "Observação de práticas de professores" (OPEN) (2002-2012), Altet (2017) e seus colaboradores definiram a prática de ensino, em sua dimensionalidade, em torno de três domínios constitutivos da prática e em interação: 1º o *domínio relacional*, que "engloba o ambiente criado em sala de aula"; 2º o *domínio pragmático* e/ou *pedagógico-organizacional*, que se "constitui pelas atividades desenvolvidas"; e 3º o *domínio didático-epistêmico*, que "gera o campo das questões do saber" (ALTET, 2017, p.1202).

Nosso roteiro de observação, usado na sala de aula, foi baseado nesses domínios disponibilizados por Altet (2017), denominado como o "modelo global de observação". Iniciamos com a *primeira* dimensão - *Ambiente relacional, interações não verbais -, multimodais*, que tem foco no professor, projetando suas habilidades, segurança, liderança na sua movimentação pela sala, em como resolve conflitos, entre outros aspectos. A *segunda* dimensão - *Organização e gestão pedagógica do professor* - compreende a gestão da sala de aula em relação aos conteúdos, as práticas desenvolvidas e a avaliação; e a terceira - *Gestão didático-epistêmica das aprendizagens e dos saberes* - tem interesse na gestão didática e epistêmica das aprendizagens e dos conteúdos.

A partir desse roteiro e das entrevistas, buscamos categorizar as práticas desenvolvidas pelos professores, nos anos finais do ensino fundamental, nas turmas que têm estudantes com deficiência matriculados. Após essa categorização, pretendemos compreender, então, quais são as representações sociais desses professores sobre suas próprias práticas pedagógicas no âmbito da educação inclusiva. Além disso, as discussões, aqui apresentadas, demonstram como as práticas pedagógicas, situadas aqui, também, são dialógicas e baseadas

na interdependência Ego-Alter.

Análise e discussões

Diante dos dados coletados, e que identificam representações sociais a respeito da educação inclusiva, foi necessário pensar no "lugar da dimensão pedagógica da inclusão", tendo em vista o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas, e, sobretudo, refletir, também, sobre o "lugar da dimensão de responsabilidade profissional", neste contexto, como defendem Almeida e Abdalla (2017, p. 68-71). Nesta perspectiva, observar se há experiências diversificadas, conforme apontam as autoras, que consigam "planejar o ambiente de aprendizagem", assim como "orquestrar as interações de como fazer com que todos participem", promovendo, dessa forma, a "responsabilidade compartilhada" e intervindo "para diminuir as desigualdades na sala de aula" (p. 70).

Nesta perspectiva, Jovchelovitch (2011) chama-nos a pensar sobre as formas cotidianas do saber: de como as representações sociais se concretizam em conteúdos prévios por meio da ancoragem. A ancoragem faz ligação do objeto com o passado e suas significações, por exemplo, com a escola especial. Essa ancoragem "expressa a tendência de recuperar e manter sentido, pois é um retorno a uma significação familiar que ajuda o não familiar a se tornar familiar" (p.189). A autora segue dizendo que a função mais importante da representação é lidar com o desconhecido, pois ela constrói uma ponte que distancia os atores sociais e o objeto. Assim, as funções "gerais e específicas das representações são o resultado da função simbólica e compreendem o papel de nomear, de identificar e de categorizar" (p.191).

Partindo dessas observações, nosso esforço buscou revelar as aproximações (ou não), da pedagogia adotada no Brasil para a educação inclusiva em relação ao previsto pela UNESCO, tendo em vista as pedagogias para a inclusão.

No documento de Almeida e Abdalla (2017), enfatiza-se que a noção de *inclusão* é construída para se alcançar uma educação para todos, respeitando e valorizando as diferenças. Nesse sentido, é necessário "criar ambientes de aprendizagem que sejam versáteis" e "práticas de ensino inclusivas e colaborativas" (p. 6). O respectivo documento estuda a *inclusão* em duas dimensões: a *pedagógica* e a de *responsabilidade profissional*, que será demonstrado no Quadro, a seguir, construído pelas autoras, de acordo com os referenciais da UNESCO:

Quadro 1 – Pedagogias para Inclusão

Pedagogias para Inclusão	
Dimensão pedagógica da inclusão	**Dimensão de responsabilidade profissional**
Categorias	Categorias
- Elaboração de planos de ação individuais - Planejamento e adaptação curricular - Conhecimento pedagógico para um ensino eficaz em contextos desfavorecidos - Estratégias metodológicas variadas	- Trabalho colaborativo - Participação da comunidade escolar - Espaços de reflexão entre profissionais da educação

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do material oferecido pela Unesco (2017).

Percebemos que as dimensões apresentadas englobam, em um caráter bastante amplo, as necessidades da educação inclusiva e que são mais fáceis de serem visualizadas, dentro das unidades escolares, que são bem definidas. As categorias de análise muito se aproximam do que reza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), implementada aqui no Brasil.

As categorias referentes à *Dimensão de responsabilidade profissional* são defendidas por autores como: Abdalla (2006, 2015, 2017, 2019), Franco (2012) e Almeida e Abdalla (2017) e já mencionadas neste texto.

Nas categorias da *Dimensão Pedagógica da Inclusão,* chamaremos a atenção para duas. A *primeira*, que abordaremos - *Elaboração de Planos de Ação Individuais*, em que se contempla a Política Nacional com o *Plano de Atendimento educacional especializado.* Neste sentido, observamos a política inclusiva (BRASIL, 2008), adotada no Brasil, tem a ver com o Plano de Ação Individual, que é realizado pelo professor de educação especial: o professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Este professor irá traçar objetivos e estratégias, junto com o professor da sala comum, para que o estudante com deficiência tenha acesso ao currículo.

A *segunda* categoria – *Planejamento de Adaptação Curricular* – sofre, aqui, uma alteração no termo "adaptação". Segundo os referenciais teóricos, que usamos neste texto, a *inclusão* é uma política afirmativa, que prevê o direito de respeito às diferenças e à singularidade de cada um; assim, aderiram ao

uso do termo "adequar". Remetemos, ainda, a Mantoan (2001, 2006), Deleuze (2009) e Marková (2017), que devido à singularidade de cada um, é impossível prevê o quanto o Outro pode aprender. Nesta perspectiva, veem a *adaptação* como uma maneira de prever, medir o quanto o estudante com deficiência pode aprender. O que significa pensar que o currículo já está posto na escola comum. Logo, os conteúdos que serão ensinados também.

O trabalho do professor, nesta concepção, é criar estratégias, procedimentos e recursos, para que o estudante com deficiência acesse conhecimentos, que são compartilhados durante a aula. E, ainda, que esses instrumentos possam ser socializados para a turma toda. Melhor explicando: o currículo é sempre o mesmo, o que mudam são as estratégias para que o estudante possa acessá-lo. Então, as atividades e as avaliações são "adequadas" àquele estudante especificamente.

Ainda, no Relatório de Almeida e Abdalla (2017), as autoras enfatizam que há uma necessidade de a escola lutar contra a desigualdade de origem social, ficando atenta às necessidades de cada aluno. Ou seja, é preciso que a escola dê atenção aos alunos, que enfrentam dificuldades, levando-os a adquirirem os aprendizados fundamentais. Almeida e Abdalla (2007, 6) enfatizam que essa inclusão se daria em três etapas:

> a) o acesso à educação, ou seja, garantia do acesso à escola e ao conhecimento sistematizado; b) o acesso à educação de qualidade, o que pressupõe a qualidade do ensino oferecido e o prolongamento do tempo de permanência na escola, para que os estudantes possam se preparar para estudos posteriores. Para tanto, é fundamental o aperfeiçoamento dos currículos, da formação pedagógica e do material didático; e c) a terceira etapa, somente é possível depois de estabelecer essas estruturas básicas e contar com um sistema de educação que possa considerar as necessidades individuais dos estudantes. A prioridade é a remoção de barreiras à aprendizagem e ao apoio adequado para todos os alunos, tendo em vista facilitar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

As autoras caminham dentro de uma proposta que atende ao estudante dentro de um olhar psicossocial da educação, conforme indicam Abdalla e Villas Bôas (2018), fugindo, assim, da perspectiva mercadológica imposta pela estrutura do Estado. Perspectiva esta que pretende impor, no discurso político, uma "educação para todos", com o intuito de qualificar e, ao mesmo tempo, manter o controle ideológico. Desse modo, garante o conhecimento básico, que satisfaz as empresas com o controle, mas tenta jogar na escola a culpa por não garantir um conhecimento para todos (FREITAS, 2014).

Abdalla (2019), no que compete à formação de professores para atuar

dentro do contexto das pedagogias de inclusão, conclui que:

> [...] é preciso formar professores para as escolas inclusivas, que sejam capazes de assegurar que as crianças, adolescentes e jovens, especialmente, de contextos desfavorecidos, afetados pelas práticas educativas que, muitas vezes, ratificam a desigualdade, possam ter um tratamento diferenciado, e que o professor possa estar preparado para educá-los e fazer com que esses sujeitos permaneçam no espaço escolar, mas adquirindo os aprendizados fundamentais e essenciais para o enfrentamento dos desafios de uma sociedade. (ABDALLA, 2019, p.3)

A autora enfatiza que a mudança nas práticas educativas, nas escolas inclusivas, deve estar voltada à diminuição das desigualdades e que haja promoção do atendimento às necessidades dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto, com base na investigação realizada, pretendeu colaborar com as discussões na área da educação inclusiva, objetivando avaliar as representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental a respeito de suas práticas para a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Partindo da análise realizada, foram observados alguns dados, que contribuem para a compreensão das representações sociais desses professores sobre suas práticas, nas turmas que têm estudantes com deficiência. Tais dados nos ajudam a pensar em, pelo menos, quatro aspectos, que definem algumas das representações sociais dos professores sobre suas práticas pedagógicas. São eles: organização das práticas, intencionalidade da aprendizagem, domínio das práticas e prática como ensino *versus* a prática da pedagogia da inclusão.

Sobre a *organização das práticas*, podemos inferir que os professores buscam, intencionalmente, exercer uma prática voltada à aprendizagem dos estudantes. E, neste sentido, enfrentam valores e tensões geradas por uma demanda, que é sempre dinâmica, e que precisa ser, constantemente, reorganizada pelo professor.

No tocante à *intencionalidade da aprendizagem*, notamos que os professores declaram que, sem estudo, sem didática, não podem ser bons professores. Ao mesmo tempo, destacam que, mesmo tendo que seguir o cronograma, procuram diversificar as aulas. Entretanto, muitas vezes, sentem-se angustiados frente à aprendizagem dos estudantes com deficiência; pois, consideram que não conseguem ensinar como, de modo a que estes alunos aprendam. Identificam, também, que a aprendizagem dos estudantes é medida pela capacidade de *controle*: controle do tempo, da disciplina, do conteúdo e das falas. Entre-

tanto, consideram que não é possível controlar a aprendizagem do estudante com deficiência de forma efetiva.

Quanto ao *domínio das práticas*, os professores reforçam a questão do estudo e do importante papel da Didática, para se saírem bem na sala de aula. Destacam, também, que as práticas atendem às expectativas sociais; ou seja, carregam uma opção política que é reproduzida por eles. Por outro lado, identificam que grande parte das aulas é dedicada ao treino de exercícios para as avaliações em larga escala, apesar de revelarem que têm "autonomia", para inovar suas práticas, desde que cumpram as habilidades determinadas para aquele período de tempo estabelecido pela rede de ensino.

E, em relação à *prática como ensino versus a prática da pedagogia da inclusão*, os professores destacam que não existe receita para atender a estudantes com deficiência em sala de aula; pois os alunos com deficiência e/ou sem deficiência são sempre diferentes, assim como seus professores. Identificam, ainda, que uma pedagogia para inclusão deveria prever ações individuais e trabalho colaborativo entre profissionais, para que os estudantes pudessem alcançar melhor desempenho em sua aprendizagem

Por fim, acreditamos que as práticas exercidas pelos professores, baseadas em suas representações sociais, podem ser modificadas; uma vez que são produzidas em bases - cognitiva, afetiva e social -, e que são elementos passíveis de serem reelaborados, quando se assume um olhar psicossocial para a educação (ABDALLA; VILLAS BÔAS, 2018). E a nossa aposta é que o professor de sala de aula saiba enfrentar as diferenças, que existem nas classes comuns, de modo a que se fortaleça uma educação voltada para a inclusão. Educação, que seja justa, solidária e de qualidade referenciada socialmente.

REFERÊNCIAS

ABDALLA. M. F. B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, M. F. B. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 353-374, maio/ago. 2011.

ABDALLA, M. F. B. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. *Revista de Educação da PUC-Camp*, Campinas, vol. 20, n. 3, p. 215-227, set/dez, 2015.

ABDALLA, M. F. B. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. Dossiê temático "Formação de Professores: desafios e perspectivas". *Rev. Educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 171-190, maio/ago, 2017.

ABDALLA, M. F. B. Das políticas educacionais, representações e práticas: repensando a formação e a profissionalização docente para a diversidade cultural e a inclusão. In: ENS, R. T.; OGLIZRI, C.R.N.; RENNER, R.L. (Org.). D*o diálogo entre políticas e representações sociais às práticas*. Curitiba: CRV, 2019, p. 37-59.

ABDALLA. M. F. B.; VILLAS BOAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n.167, p.14-41, jan. /mar.2018.

ALMEIDA, P. C. A.; ABDALLA, M. F. B. Formação Inicial de Docentes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da inclusão. *Informe final* para a OREALC/ UNESCO. Brasil: UNESCO, 2017.

ALTET, M. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 1994.

ALTET, M. *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p.1196-1223, out/dez., 2017.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

BRECHT, B. *Antologia Poética*. 3ª ed. Trad. Edmundo Moni\, São Paulo: Elo, 1982.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi *e* Roberto Machado. Versão *Online*, 2009.

FRANCO, M. A. F. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, L.C de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.,* Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GIL, S. M. S. Representações Sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado. Universidade Católica de Santos. Santos: UNISANTOS, 2020.

JOVCHELOVICH, S. *Os contextos do saber*: representações, comunidade e cultura. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. Campinas: LEPED/FE/Unicamp, 2001.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar:* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARKOVÁ, I. *Mente dialógica*: senso comum e ética. Cambridge: Cambridge University Press. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/FCC; Curitiba: PUCPRess, 2017.

MASSCHELEIN. J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*, jan. /jun. 2008, p. 35-48.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n.1, p.18-43, jan/jun 2008.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais*: investigação em psicologia social. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.* CDPD - Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006

SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis; Vozes, 2006.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, v. 43, n. 123, p. 551-571, p. 2013.

VALA, J. Representações Sociais e psicologia social do conhecimento

quotidiano. *In*: VALA, J; MONTEIRO, M. B. (Org.). *Psicologia Social*. 6 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 457-501.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA MALLMANN VILALVA

Doutoranda em Educação na Universidade Católica de Santos. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos. Pós-graduada em Direito Processual Civil pela Universidade Católica de Santos. Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de ensino: políticas e práticas pedagógicas" - UNISANTOS. Membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, desenvolvendo pesquisas relacionadas à educação para a diversidade, inclusão e direitos humanos. *E-mail*: drikamallmann@gmail.com.

ADRIANO IALONGO RODRIGUES

Bacharel em Direito. Mestrando em Direito Internacional na Universidade Católica de Santos. Especialista em Direito e Processual Civil, pela Universidade Anhanguera, e Direito e Processo do Trabalho, pela Escola Paulista de Direito. MBA em Gestão Empresarial com ênfase em Gestão de Pessoas, pela Fundação Getúlio Vargas. Membro do Grupo de Pesquisa/CNPq "Regimes e Tutelas Constitucionais, Ambientais e Internacionais", com enfoque de estudo nas pessoas em situação de rua. *E-mail*: adriano.ialongo@gmail.com.

AGUSTÍN VILLARREAL

Profesor en Filosofía (Instituto Superior Antonio Ruiz de Montoya), Profesor Superior en Artes; Música (Escuela Superior de Música de Posadas). Licenciado en Educación (Universidad Nacional de Misiones). Especialista en políticas socioeducativas (Ministerio de Educación de la Nación Argentina). Especialista en filosofía de la cultura (Universidad Nacional de COMAHUE y Universidad Nacional de Misiones). Magister en políticas sociales (Universidad Nacional de Misiones). Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Actualmente se desempeña B tipo I en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos, y profesor en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) como en el Instituto del Profesorado de Arte de Obera (ISPAO). Director/coordinador del área de investigación en el Instituto Paulo Freire (Misiones- Argentina). *E-mail*: angusvillarreal@hotmail.com.

ANTONIO EDUARDO SANTOS

Professor e pianista dedicado à música contemporânea, possui graduação Licenciatura em História pela Universidade Católica de Santos e Bacharelado em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquista Filho - UNESP. Mestre em Artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Criou a Cátedra Gilberto Mendes, em 2016, na Universidade Católica de Santos Em 2019, concluiu estágio pos-doutorado em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, do Programa *Stricto Sensu* da Universidade Católica de Santos. *E-mail*: antonio.eduardo@unisantos.br.

CHIOU RUEY LING

Formação em Psicologia e Licenciatura Plena (1986), Especialização em Administração de Empresa (1992), Mestrado em Gerontologia Social (2002) e Doutorado em Ciências Sociais/Antropologia/PUC-SP (2008). Atuou, desde 2004 a 2012, como Diretora Social da Associação Zhong-Yi-Yao, de Medicina Chinesa do Brasil (AZYMEC), filiada a Word Federation of Chinese Medicine Societies. Por 27 anos, atuou como psicogerontóloga, nas ILPI/SP e, atualmente, exerce atividades na Fonte do Saber Espaço Terapêutico. Membro da Academia Vicentina de Letras, Artes e Ofícios, cadeira 31. Professora convidada da UNISANTA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas" - UNISANTOS. Membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. *E-mail*: lingpsic@yahoo.com.br

ENÉAS MACHADO

Graduado em Pedagogia e Fonoaudiologia. Possui especializações em Psicopedagogia e Psicodrama Pedagógico e Mestrado em Ensino Fundamental pelo Centro Universitário Monte Serrat (UNIMONTE). Atualmente, é Supervisor de Ensino pela SEDUC/ Santos (SP) e Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela SEDUC/Cubatão (SP). Atua como docente do Instituto Santista de Formação Especializada, desde 2015. Integra o CME de Santos e o FEESP. Participa do Prêmio Educador Santista como Avaliador Interno desde 2009. Compõe o Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas" - UNISANTOS com estudos em Representações Sociais dos Professores dos anos finais do Ensino Fundamental na RMBS. Doutorando pela UNISANTOS, desde 2017 e Bolsista CAPES. E é membro da Associação Na-

cional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE. *E-mail*: eneasmachado@unisantos.br.

IVANISE MONFREDINI

Doutora em Educação: história e filosofia pela PUC-SP, professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS. É líder do Grupo de Pesquisa/CNPQ "Políticas Públicas em Educação: trabalho e formação" e Coordenadora da Cátedra Dom Paulo Evaristo Arns da UNISANTOS. Participa do Grupo de Trabalho do Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (CLACSO), intitulado "Ciência Social Politizada" (2019-2022). Suas pesquisas privilegiam a investigação das políticas educacionais, de ciência e tecnologia. Na docência tem atuado, especialmente, na formação de pesquisadores em educação. *E-mail*: ivanise.monfredini@unisantos.br.

LAYS ANTONNYÊTA LUNA SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade São Judas - *Campus* Unimonte - Santos (SP), especialista em Alfabetização e Letramento pela mesma Universidade e Mestranda em Educação da Universidade Católica de Santos. Participa do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas" - UNISANTOS, tendo a sua pesquisa voltada às percepções dos profissionais de educação infantil em relação à literatura de cordel. Atualmente, é professora de Educação Infantil e Contadora de histórias. *E-mail:* lays.santos@liceusantista.com.br.

MARGARITA MARÍA RODRÍGUEZ MORALES

Doctorado en la Universidad de Michigan en los Estados Unidos. Trabajadora social y magíster en estudios sociales de la ciencia en la Universidad Nacional de Colombia. Ha trabajado en proyectos de investigación sobre políticas públicas diferenciales para poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, sumada a experiencia profesional en análisis sociodemográfico y proyectos de visibilidad estadística para los grupos étnicos en Colombia. Sus áreas de interés actual están relacionadas con el análisis de los dispositivos de clasificación social como herramienta para la política pública. *E-mail*: margarita.maria.r@gmail.com.

MAIKEL PONS GIRALT

Professor de Ciência Política na Universidade de Camagüey, Cuba. Me-

stre em Educação Superior (2017). Doutorando em Educação e Profissão Docente pela Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Especialização em "Políticas Públicas para a Igualdade na América Latina" CLACSO/ FLACSO Brasil, (2018). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), da Associação de Estudos Latino-Americanos (LASA), do Grupo de Trabalho Política e Direito à Educação (CLACSO), do Grupo de Estudos Africanos e Pós-Coloniais de Fafich/ UFMG, da Associação de Estudos Americanos do Principado de Asturias (AEAPA). Graduado na Primeira Escola Internacional de Pós-Graduação em Educação, CLACSO (2015) e na II Escola Internacional de Pós-Graduação sobre Afrodescendências, CLACSO (2018). *E-mail:* maikelpg79@gmail.com.

MARIA DE FÁTIMA BARBOSA ABDALLA

Licenciada em Letras (USP), Música (UFRJ) e Pedagogia. Especialização em Comunicação/New York University. Mestre e Doutora em Educação (USP) e Pós-Doutora em Psicologia da Educação (PUC/SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISANTOS e líder do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas". Membro da ANFOPE, ANPAE, ANPEd, da SBPC, do CEDES, *Latin American Studies Association* (LASA), da Red Educativa Mundial (REDEM) e da Rede Internacional de Investigação sobre Formação de Professores (RIIFOPE). Membro do Fórum Estadual Paulista. Consultora da OREALC-UNESCO e Pesquisadora do Centro Internacional de Estudos sobre Representações Sociais e Subjetividade-Educação/ CIERS-ed/FCC, Cátedra UNESCO – Profissionalização Docente. Membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. *E-mail*: mfabdalla@unisantos.br e mfabdalla@uol.com.br.

MARÍA VICTORIA GONZÁLEZ PEÑA

Professora Titular da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Camagüey. Doutora em Ciências Pedagógicas (2013). Mestrado em Investigação Educativa (2000). Licenciatura em Educação, na especialidade de Matemática (1989). Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Estágio de doutorado/sandwiche (2006) na Fae/UFMG, com bolsa da CAPES. Tem feito pesquisas e publicações na área de educação, com foco na extensão universitária, educação popular e educação intercultural. Professora convidada e palestrante em universidades de México e Equador. Membro da Rede Territorial de Educadores Populares em Camagüey, Cuba. Membro da Associação de Estudos Lati-

no-Americanos (LASA). *E-mail*: mariavictoriagonzalezpena@gmail.com.

MARLI DOS REIS DOS SANTOS

Mestre em Educação e doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Santos. Graduada em Pedagogia, Comunicação Social e Letras. Supervisora de Ensino do Município de Cubatão-SP e professora da rede Municipal de Santos-SP, além de professora do curso de Pedagogia (disciplina: Estágio Supervisionado) na Faculdade de São Vicente-Fatef. Integra o Grupo de Pdesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas" - UNISANTOS. E é membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE. *E-mail*: marlicubatao@gmail.com.

MARTA CASTRO DOS SANTOS

De origem indígena da Etnia Sateré-Mawé. É Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Possui Especialização em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Maurício de Nassau/UNINASSAU (2015). Graduada em Administração pela Faculdade Salesiana Dom Bosco/FSDB (2010). Integra o Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Contemporaneidade (GRECCA/UCP). Pesquisa Educação Indígena e relações étnico-raciais. *E-mail*: marta_santos55@hotmail.com.

MARY FRANCISCA DO CARENO

Graduada em Letras, Pedagogia e Ciências Sociais. Possui Mestrados em Língua Portuguesa (PUC/SP) e Educação (UNISANTOS) e Doutorado em Letras, na área de Filologia e Linguística Portuguesa (UNESP). Pós-Doutorado, na área da Sociolinguística - Dialetologia e Línguas crioulas. Professora aposentada da UNESP. Palestrante e professora em cursos de graduação e pós-graduação em várias IES brasileiras. Fundadora e Coordenadora Geral do NEIAB - Núcleo de Estudos Indígena e Afro- Brasileiros e do EDUCAFRO Cursinho Pré–vestibular Comunitário: *Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes***.** Atualmente, é vice-líder do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas", pesquisando a história, a cultura e a identidade de Comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira/ SP. É membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE. *E-mail*: mcareno@uol.com.br.

REJANE MARIA EMÍLIO

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos, com especialização Língua e Literatura Portuguesa e graduação em Letras e Pedagogia. Exerceu função docente da educação básica em redes municipais, estaduais e privadas de ensino durante 30 anos e atualmente exerce a função de Supervisora de Ensino. Atuou como Avaliadora Educacional SASE/MEC e como professora universitária no curso regular de Pedagogia e pela PARFOR. Foi membro do Conselho Municipal de Educação de Guarujá, do Fórum Estadual de Educação do Estado de São Paulo e do Fórum Estadual de Formação de Professores do Estado de São Paulo. Coordenou as Conferências: Intermunicipal de Educação Baixada Santista-CONAE 2014; Municipais de Educação de Guarujá, em 2011; 2013 e 2017. E participou do Fórum Municipal de Educação de Guarujá, 2011-2012 e 2018-2020. Membro do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas". *E-mail*: rejane.emilio@gmail.com.

RENATA SALGADO

Professora do Centro Paula Souza. Graduada em Arquitetura e Urbanismo (UNISANTOS/SP) e licenciada em Artes Visuais pela Universidade Santa Cecília (UNISANTA/SP). Pós-graduada em História da Arte e Educação Especial pela Faculdade Claretiano. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Membro Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas". Professora e pesquisadora. E-mail: repapel@gmail.com.

ROSÂNGELA AP. FERINI VARGAS CHEDE

Linceciada em Ciências Físicas e Biológicas e em Pedagogia. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação/Unicamp. Doutora em Educação na área de Filosofia e História da Educação/HISTEDBR/FE/Unicamp. Diretora do Sindicado dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo/APASE. Membro do Grupo de Pesquisa/CNPq "Núcleo de Estudos Trabalho Saúde e Subjetividade" NETSS/Unicamp. Membro titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. E-mail: rosangelaferini@gmail.com.

SANDRA REGINA TRINDADE DE FREITAS SILVA

Possui graduação em Educação Física (Universidade Metropolitana de Santos), Pedagogia (Faculdade de Educação Ciências e Letras), Especialista em Supervisão Escolar, Especialista em Educação Física Escolar e Psicopedagoga, Mestrado em Educação e Doutoranda pela Universidade Católica de Santos. Atua como Coordenadora Operacional de Projetos na Secretaria de Educação do Município de Santos e membro titular do Conselho Municipal de Esportes - COMESP. Também atua como membro da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - CIPA Educação e membro da Comissão Julgadora do Programa de Formação Permanente "Mestre Aluno" da SEDUC/Santos e Coordenadora e Organizadora do Prêmio Educador Santista. Professora universitária. Membro do Grupo de Pesquisa/CNPQ "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas" e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE. *E-mail*: sandrafreitas@santos.gov.br.

SILVANIA MARIA DA SILVA GIL

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos. Pesquisadora, professora e pedagoga. Experiência em docência no ensino fundamental e médio. Já ocupou cargo de diretora escolar e assessora pedagógica para a Educação Inclusiva em Contagem/MG. Membro do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas" e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE. *E-mail*: silvaniasilva.psico@gmail.com.

SOLANGE MARIA DA SILVA

Graduada em Ciências Econômicas (1983) e Ciências Contábeis (1986) pela Universidade São Judas Tadeu. Especialista em Administração de Empresas (1990) e mestre em Controladoria e Contabilidade Estratégica (2005) pela Fundação Escola Álvares Penteado. Participou do Programa Especial de Formação Pedagógica, equivalente a Licenciatura em Pedagogia (2017). Doutoranda em educação pela Universidade Católica de Santos, onde participa do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas". Atualmente é professora no Instituto Federal de São Paulo e coordena projetos de extensão com cursos e ações de capacitação para mulheres vulneráveis. Membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE. *E-mail*: solange.silva@uol.com.br.

TEREZINHA DE SOUZA PACHECO

Licenciada em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Santos. Especialização em Pedagogia Catequética, PUC-Goiás. Bacharel em Ciências Religiosas – pela Faculdade de Teologia PUC-Campinas. Atuou, desde 2004, em Projetos Sociais: Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para jovens/Ministério do Trabalho e Emprego/MTE (2005-2007); Diretora do Programa de Criança/NECOM (UNISANTOS), no Guarujá (2007-2010); Professora de Ensino Religioso na Educação Básica, no Colégio Stella Maris/Santos/SP (2014-2015). Atua, **há 17 anos**, na ONG Promocional Irmã Maria Dolores/São Vicente/SP, sendo que há 15 anos é voluntária e os demais como vice-presidente. Participa do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas". É membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. *E-mail*: tspacheco@uol.com.br.

THIAGO DOS SANTOS

Licenciado e Bacharel em Filosofia pela Universidade Católica de Santos. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Católica de Santos, com ênfase na pesquisa sobre Trabalho Docente. Bolsista da Capes desde junho de 2020. Atua como professor voluntário da Associação dos Afrodescendentes da Baixada Santista (Afrosan), desde o ano de 2010, onde também faz parte da diretoria da Ong. Participa do Grupo de Pesquisa/CNPQ "Políticas Públicas em Educação: trabalho e formação". *E-mail*: thiagofilosofia@gmail.com

ZULMIRA FERREIRA DE JESUS CACEMIRO

Professora Mestre. Atua na educação infantil da secretaria municipal de Guarujá. Pesquisadora e doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), na linha de pesquisa: "Formação e Profissionalização Docente: políticas e práticas". Participa do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas". *E-mail*: zulmira.cacemiro@unisantos.br.

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Afiliado

ABEC
Associação Brasileira de Editores Científicos

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

CBL
Câmara
Brasileira
do Livro