



Revista

Educação em Questão

v. 54, n. 40, jan. / abr. 2016

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ISSN | 0102-7735 | Revista Impressa
ISSN | 1981-1802 | Revista On-line



Natal | RN, v. 54, n. 40, jan./abr. 2016

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Alessandra Cardozo de Freitas | Editora Adjunto
Antônio Cabral Neto
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Débora Regina de Paula Nunes
Maria da Conceição Passeggi

Comitê Científico

Adair Mendes Nacarato | USF
Ana Chrystina Venâncio Mignot | UERJ
Ana Maria Iorio Dias | UFC
Carlos Henrique Carvalho | UFU
Cristina M. Coimbra Vieira | Universidade de Coimbra
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
Elza Lechner | Universidade de Coimbra
João Ferreira de Oliveira | UFG
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Lucídio Bianchetti | UFSC
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | U.S.A
Márcia Cabral da Silva | UERJ
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | PUCRS
Marly Amarilha | UFRN
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferraz Leal | UFPE
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid
Victor Alexander Yarla de Los Rios | Medellín | Colombia
Wagner Rodrigues Valente | UNIFESP/II

Base de Dados

Bibliografia Brasileira da Educação | BBE
Eubase | Universidade Estadual de Campinas
Diadorim | Diretório de Informações da Política Editorial das Revistas Científicas Brasileiras
GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Google Scholar
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa | IRESIE | México | D.F.
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas da América Latina, el Caribe, España y Portugal | LATINDEX
Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras

Portais Especializados

Clase | Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
Portal Educ@ | Fundação Carlos Chagas
Portal de Periódicos | Capes
Portal de Periódicos | SEER/IBICT
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico de acesso aberto, publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ângela Maria Paiva Cruz

Diretora do Centro de Educação

Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Alda Maria Duarte Araújo Castro

Bolsistas

Raíra Mércia da Cunha

Thábatha Hanna de Medeiros

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Revisão de Linguagem

Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Alva Medeiros da Costa

Magda Silva Neri

Revisão de Normatização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Raíra Mércia da Cunha

Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN

CEP | 59072-970

Fone | 084 | 3342-2270 | Ramal | 242

E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br

Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Portal | <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 54, n. 40 (jan./abr. 2016).

Periodicidade quadrimestral

ISSN | 0102-7735 | Revista Impressa

ISSN | 1981-1802 | Revista On-line

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CE

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

Editorial	10
Artigos	
Educação universitária e cidadania global: a igualdade de gênero pode ser optativa? <i>Ana Iglesias Galdo</i>	12
A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão <i>Conceição de Maria Pinheiro Barros</i> <i>Ana Maria Iorio Dias</i>	42
Identidade profissional de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais <i>Marjorie Samira Ferreira Bolognani</i> <i>Adair Mendes Nacarato</i>	75
Vencimento dos professores no contexto das finanças públicas do Paraná e de Santa Catarina, Brasil <i>Andrea Barbosa Gouveia</i> <i>Marcos Edgar Bassi</i>	101
Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si <i>Betina Schuler</i>	129
Um sistema para se proteger da escola <i>Beatris Cristina Possato</i>	153
Cinema em sala de aula: reflexões a respeito do emprego de filmes na prática docente <i>Humberto Perinelli Neto</i> <i>Rodrigo Ribeiro Paziani</i>	178
Direito à educação, formação do adolescente e adoecimento docente no Estado capitalista <i>Herculano Ricardo Campos</i> <i>Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal</i> <i>Marilda Gonçalves Dias Facci</i>	205



Formas de as escolas se relacionarem com a cultura da mídia e do consumo em
tempos contemporâneos 231

Mariangela Momo

Albertina Mitjans Martínez

Documento

Ata de criação da Revista Educação em Questão 262

Resenha

A propagação da paz: um constante desafio às religiões 265

Elisângela de Carvalho Franco

Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão 269

Summary

Editorial	10
Articles	
University education and global citizenship: gender equality can be optional? <i>Ana Iglesias Galdo</i>	12
Export hand-skilled labor at no cost: how much Portugal loses to the "brain drain"? <i>Conceição de Maria Pinheiro Barros</i> <i>Ana Maria Iorio Dias</i>	42
Professional identity for teachers of Mathematics in Elementary School <i>Marjorie Samira Ferreira Bolognani</i> <i>Adair Mendes Nacarato</i>	75
Teachers' salary in the context of public finances of Paraná and Santa Catarina, Brazil <i>Andrea Barbosa Gouveia</i> <i>Marcos Edgar Bassi</i>	101
Teaching and modes of subjectivation: genealogical dissolutions and the care of the self <i>Betina Schuler</i>	129
A system to protect themselves from the school <i>Beatris Cristina Possato</i>	153
Cinema in the classroom: reflections on the film employment in teaching practice <i>Humberto Perinelli Neto</i> <i>Rodrigo Ribeiro Paziani</i>	178
Right to education, adolescent education and teaching illness in the capitalist state <i>Herculano Ricardo Campos</i> <i>Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal</i> <i>Marilda Gonçalves Dias Facci</i>	205



Forms of schools relate to the culture of media and consumption in contemporary times <i>Mariangela Momo</i> <i>Albertina Mitjás Martínez</i>	231
Document	
Record of the creation of the Education em Questão Magazine	262
Essay	
The spread of peace: a constant challenge to religions <i>Elisângela de Carvalho Franco</i>	265
General Rules for Publications in the Revista Educação em Questão Normas	269



Sumario

Editorial	10
Artículos	
Educación universitaria y ciudadanía global: ¿puede la igualdad de género ser optativa? <i>Ana Iglesias Galdo</i>	12
La formación pedagógica de los profesores licenciados en la educación superior: construyendo el Estado de la cuestión <i>Conceição de Maria Pinheiro Barros</i> <i>Ana Maria Iorio Dias</i>	42
La identidad profesional de profesoras que enseñan matemáticas en la educación primaria <i>Marjorie Samira Ferreira Bolognani</i> <i>Adair Mendes Nacarato</i>	75
Sueldo de los maestros en el contexto de las finanzas públicas en Paraná y Santa Catarina, Brasil <i>Andrea Barbosa Gouveia</i> <i>Marcos Edgar Bassi</i>	101
Docencia y modos de subjetivación: disoluciones genealógicas y el cuidado de sí <i>Betina Schuler</i>	129
Un sistema para protegerse de la escuela <i>Beatris Cristina Possato</i>	153
Cine en el aula: reflexiones sobre el uso de películas en la práctica docente <i>Humberto Perinelli Neto</i> <i>Rodrigo Ribeiro Paziani</i>	178
Derecho a la educación, la educación de los adolescentes y la enfermedad de los docentes en el Estado capitalista <i>Herculano Ricardo Campos</i> <i>Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal</i> <i>Marilda Gonçalves Dias Facci</i>	205



Las escuelas y sus formas de relacionarse con la cultura de los medios de comunicación y del consumo en los tiempos contemporáneos 231

Mariangela Momo

Albertina Mitjás Martínez

Documento

Acta de la creación de la Revista de Educação em Questão 262

Reseña

La propagación de la paz: un desafío constante a las religiones 265

Elisângela de Carvalho Franco

Normas Generales para la Publicación en los Números de la Revista Educação em Questão 269

Editorial

Editorial

TRINTA ANOS completa a *Revista Educação em Questão*, instituída em Reunião Plenária dos professores do Departamento de Educação em 18 de abril de 1986. No dia 28 de agosto de 1987, foi lançado em sessão solene, o primeiro número da *Revista Educação em Questão*, quando o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, criado em 1978, completava 9 (nove) anos, com áreas de concentração em Pré-Escolar e em Tecnologia Educacional. No horizonte de uma política acadêmica de publicação aberta às diversas correntes de pensamento da comunidade educacional brasileira e estrangeira, como espécie de mídia escrita, a *Revista Educação em Questão* destinava-se à missão do estímulo à divulgação da produção científica em Educação. Nesse ano de 1987 existiam 23 (vinte e três) Periódicos de Educação editados por instituições universitárias: 10 (dez) de Universidades da região Sudeste; 7 (sete) de Universidades da região Sul; 4 (quatro) de Universidades da região Nordeste e 2 (dois) de universidades da região Centro-Oeste. Desde o ano de 2014, a *Revista Educação em Questão* integra o Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN cujos artigos são submetidos pelos Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). TRINTA ANOS da *Revista Educação em Questão* (sempre editada pela Editora da UFRN – EDUFRN) inumeráveis são as suas melhorias institucionais. Neste número, inauguramos o registro do DOI em cada artigo. Classificada no *Qualis/Capes A2* encontra-se indexada em sete base de dados: Google Analytics, Google Scholar, IRESIE, Latindex e em cinco portais especializados: Portal Educ@, Portal de Periódicos da Capes, Portal de Periódicos SEER-IBICT, Clase). Isso é suficiente para constatar seu reconhecimento nacional e internacional. É tanto que, pelo Google Analytics, procedemos, diariamente, à estatística e à localização geográfica dos acessos da *Revista Educação em Questão*. Desde a instalação do Google Analytics (20 de fevereiro de 2016 até hoje (31 de maio de 2016), a *Revista Educação em Questão* foi acessada por, aproximadamente, quatro mil (4.000) pesquisadores sendo: Brasil (2.714), Portugal (66), México (24), Estados Unidos (23), Moçambique (17), Colômbia (16), Reino Unido (13), Espanha (12), Argentina (10), Angola (8), Índia (8), Peru (8), Venezuela (8), Equador (6), Japão (5), Cabo Verde (4), Alemanha (4), Coreia do Sul (4), Rússia



(4), Nova Zelândia (3), Bolívia (2), Chile (2), China (2), Guatemala (2), Quênia (2), Holanda (2), África do Sul (1), Canadá (1), França (1), Guiné-Bissau (1), Myanmar (1), Nigéria (1), Paraguai (1), Romênia (1), Suécia (1) e Tailândia (1). A média de acessos diária varia de 60 a 120 pesquisas. Mais uma vez, desejamos à Revista Educação em Questão longevidade e vitalidade, análogos aos aniversários de VINTE E CINCO ANOS e de TRINTA ANOS.

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável pela Revista Educação em Questão

Educación universitaria y ciudadanía global: ¿puede la igualdad de género ser optativa?

Ana Iglesias Galdo
Universidade da Coruña | Espanha

Resumen

Reclamando las contribuciones de los estudios de mujeres, feministas o de género, enfocaremos el ámbito universitario bajo dos propósitos: evidenciar algunos datos que, a modo de radiografías, pudiesen ser indicativos de la persistencia de viejos y nuevos sexismos; y demandar – pues exigir no podemos –, un mayor compromiso de esta institución con modos de educación abiertamente antisexistas. Entendemos sería grave que en este nuevo milenio la lógica de la ciudadanía, suplantada por la de la mercantilización, y apoyada en la racionalidad técnica, olvidase que la igualdad de género es ingrediente fundamental para hacer efectivo el derecho a una ciudadanía plena que garantice sociedades del siglo XXI más democráticas, inclusivas y más justas.

Palabras clave: Educación universitaria. Ciudadanía global. Sexismos.

Educação universitária e cidadania global: a igualdade de gênero pode ser optativa?

Resumo

A partir das contribuições dos estudos sobre questões femininas, feministas ou de gênero, enfocaremos o contexto universitário com dois objetivos: evidenciar alguns dados que possam ser indicativos da persistência de velhos e novos sexismos; e demandar – pois exigir não podemos –, um maior compromisso desta instituição em desenvolver uma educação abertamente antisexista. Entendemos que seria grave neste novo milênio a lógica da cidadania, que tem sido suplantada pela da mercantilização, e apoiada na racionalidade técnica, esquecesse que a igualdade de gênero é ingrediente fundamental para tornar efetivo o direito a uma cidadania plena que garanta que as sociedades do século XXI sejam mais democráticas, inclusivas e mais justas.

Palavras-chave: Educação universitária. Cidadania global. Sexismos.



University education and global citizenship: gender equality can be optional?

Abstract

Based on the contributions of women's, feminist's or gender studies, this article focus on the university context with two purposes: to show some data that may be indicative of the persistence of old and new sexism; and demand – because we cannot require – a greater commitment of this institution to develop an education clearly against sexism. In this new millennium, when the logic of citizenship is being supplanted by mercantilism logic, and based on technical rationality, we understand that it would be serious if we forget that gender equality is a fundamental ingredient to materialize the right of a total citizenship and ensure that the society in the XXI century become more democratic, inclusive and fairer.

Keywords: University education. Global citizenship. Sexisms.

Nuestros campus están formados por ciudadanos y esto significa que debemos preguntarnos cómo debe ser un buen ciudadano de hoy y qué debe saber (NUSSBAUM, 2005).

¿Cómo debería transformarse la educación para la ciudadanía global en función de la consideración de los géneros, y especialmente del género femenino? (ARNOT, 2009).

13

1. A modo de motivación

En las sociedades definidas como democráticas hay cierta tendencia a dar por supuesta la igualdad – también la de género –, a considerarla una pieza definitivamente instalada en sus dinámicas organizativas. Pero la realidad social, recogida a través de diversas investigaciones, informes y memorias, es tozuda, e insiste en demostrar que, lejos de ser un problema de épocas pasadas, las desigualdades entre mujeres y hombres están de rabiosa actualidad, lo que nos exige perfeccionar los análisis y seguir ejerciendo de “pepito grillo” – adoptando la metáfora de Celia Amorós (2005) –, para avanzar en la construcción de sociedades más inclusivas y justas¹.

Bajo esta motivación, nos preguntamos sobre el grado de persistencia/superación de la segregación horizontal y vertical en educación, y buscamos identificar algunos de los factores que, enraizados en las culturas – como es el caso de los estereotipos de género –, pudiesen estar contribuyendo a la reproducción de formas de organización social de índole patriarcal. Queriendo partir del imaginario social, esto es, de lo que se podría denominar como cultura común en relación a esta temática, recurrimos a algunas de las voces del alumnado de 1º curso del título universitario del Grado en Educación social de la Universidad de Coruña, aun siendo muy consciente de la debilidad en términos de representatividad.

Para finalizar, lejos de proponer conclusiones, recurrimos a la interpelación, esto es, a plantear nuevos interrogantes a viejos problemas: ¿Puede la formación universitaria asumir acríticamente los sexismos inseridos en sus dinámicas? ¿Reclama los estudios de género en el análisis de sus datos, las discriminaciones indirectas, los techos de cristal, los mecanismos de reconocimiento académico, la planificación de la carrera? ¿Se plantea explícitamente contribuir a la construcción de una ciudadanía sin marca de género? ¿Está dispuesta a que el argumentario feminista tenga carácter obligatorio?

14

2. Algunos datos evidentes de segregación horizontal y vertical en educación

Sin datos no hay visibilidad, sin visibilidad no hay credibilidad y sin credibilidad no hay prioridad (CASTAÑO, 2008).

La preocupación por la incorporación de la perspectiva de género a las estadísticas, por la necesidad de recoger, recompilar y presentar los datos analizados por sexos es una práctica con apenas historia, esto es, relativamente reciente². En el contexto español, la *Ley orgánica 3/7, de 22 de marzo de 2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, introduce en su artículo 20 normas específicas sobre la incorporación del enfoque de género en las estadísticas, lo que exige incluir sistemáticamente la variable sexo y elaborar nuevos indicadores que mejoren el conocimiento de la realidad y las potenciales desigualdades entre mujeres y hombres.



Disponer de estos indicadores, lejos de ser una cuestión trivial – de moda o pasajera –, es elemento imprescindible para el diseño de políticas de igualdad, pues como bien explica Cecilia Castaño (2008, p. 56) ampliando la afirmación de Nancy Hafkin “[...] sin datos no hay visibilidad, sin visibilidad no hay credibilidad y sin credibilidad no hay prioridad”³.

En este apartado acudimos a fuentes estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (ESPAÑA, 2014; 2015) para evidenciar segregación vertical y horizontal en educación. Empezamos recogiendo algunos datos para visibilizar el equilibrio versus desequilibrio en el acceso y en los logros del alumnado, así como en su distribución en las diferentes etapas y ramas científicas, y nos preguntamos si el éxito académico lleva aparejado el correspondiente éxito social con independencia de género⁴.

Adoptamos la conceptualización recogida en el Informe Eurydice (2011)⁵, sobre segregación horizontal y segregación vertical respecto de las desigualdades de género en la educación superior, que hacemos extensible al resto del sistema educativo. Así, entendemos que la segregación horizontal se manifiesta cuando hombres y mujeres eligen diferentes ámbitos de estudio en la educación, y las mujeres están infrarrepresentadas en los de ingeniería y ciencias; mientras que en la segregación vertical el problema estaría relacionado con el “techo de cristal”, es decir, que aunque el número de mujeres graduadas en educación superior supere al de hombres, en los estudios de doctorado están ligeramente infrarrepresentadas y su número es incluso menor entre el personal académico de las universidades⁶.

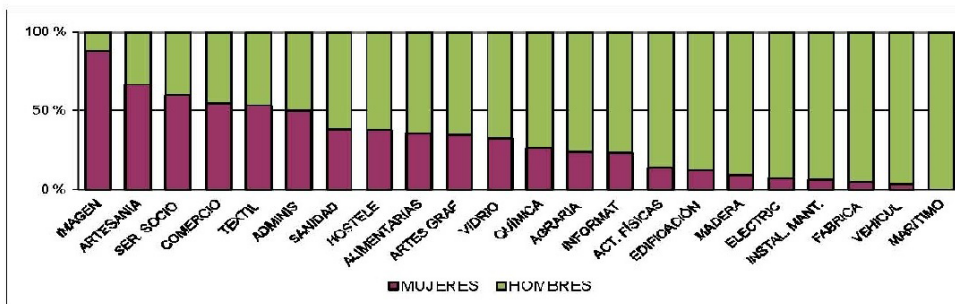
2.1. Sexualización en la orientación profesional

En la formación profesional, la división sexual en los ciclos formativos se mantiene de forma clara. Empezamos seleccionando los datos de alumnado matriculado en el Grado Medio, donde los porcentajes más destacadas de presencia de mujeres son: Imagen Personal (94,2%), Servicios Socioculturales y a la Comunidad (85,6%), Textil Confección y Piel (86,9%) y Sanidad (75,2%), mientras que están prácticamente ausentes de Mantenimiento y Servicios a la Producción (2%), Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados (2,1%), Fabricación Mecánica (3,4%), Electricidad y Electrónica (4%), Madera y Mueble (4,9%) o Actividades Marítimo-Pesqueras (6,6%).

Porcentajes similares a los obtenidos en los Programas de cualificación profesional inicial, que nos da pistas sobre como la variable clase social se cruza con la de género, reforzando una elección fuertemente sexualizada, tal y como ilustra el siguiente gráfico⁷.

D4. LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

D4.9. Distribución porcentual del alumnado según sexo, por familia profesional

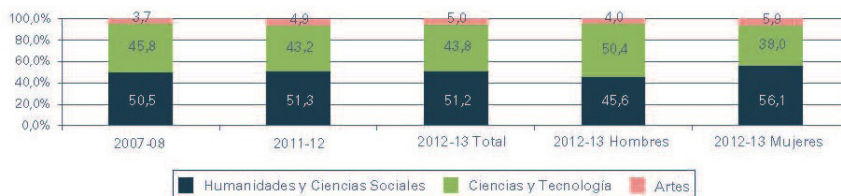


AGRARIA	Agraria	VIDRIO	Vidrio y Cerámica
MARITIMO	Marítimo-Pesquera	MADERA	Madera, Mueble y Corcho
ALIMENTARIAS	Industrias Alimentarias	TEXTIL	Textil, Confección y Piel
QUÍMICA	Química	ARTES GRAF	Artes Gráficas
IMAGEN	Imagen Personal	INFORMAT	Informática y Comunicaciones
SANIDAD	Sanidad	ADMINIS	Administración y Gestión
FABRICA	Fabricación Mecánica	COMERCIO	Comercio y Marketing
INSTAL. MANT.	Instalación y Mantenimiento	SER. SOCIO	Serv. Socioculturales y a la Ciudad.
ELECTRIC	Electricidad y Electrónica	HOSTELE	Hostelería y Turismo
VEHICUL	Transp. y Mantenimiento de Veh.	ACT. FÍSICAS	Actividades Físicas y Deportivas
EDIFICACIÓN	Edificación y Obra Civil	ARTESANIA	Artesanías

En el nivel de Bachillerato, la distribución porcentual del alumnado según modalidad cursada es la siguiente: En la rama de Humanidades y Ciencias Sociales, ellas un 56,1% frente al 45,6% de ellos; en el de Artes, un 5,9% frente al 4,0% de ellos y su presencia es menor únicamente en la de Ciencias y Tecnología, 38% frente al 50,4%.



Distribución porcentual del alumnado de Bachillerato según modalidad cursada (evolución y situación por sexo)



En el mismo curso académico, la presencia de mujeres matriculadas en Grado y 1º y 2º ciclo, es superior al de los varones, situándose en un 54,3% del total del alumnado matriculado, es además mayoritaria en todas las ramas de enseñanza universitaria, con la excepción de las titulaciones técnicas (en Ciencias de la Salud el 70,1% son mujeres, en Artes y Humanidades el 61,6% en Ciencias Sociales y Jurídicas o 60,9%, y en Ciencias o 52,6%). Sin embargo, en la rama de Ingeniería y Arquitectura el porcentaje de mujeres se sitúa en el 26,1%.

Distribución similar ocurre en los estudios de Master donde las mujeres representan el 54,1% del total, distribuyéndose como sigue en las diferentes ramas: Ciencias de la Salud (69,1%), Artes y Humanidades (62%), Ciencias Sociales y Jurídicas (56,8%), Ciencias (50,4%) y subiría ligeramente en Ingeniería y Arquitectura (38%). Segregación horizontal que también se destaca en el ya citado Informe de Eurydice.

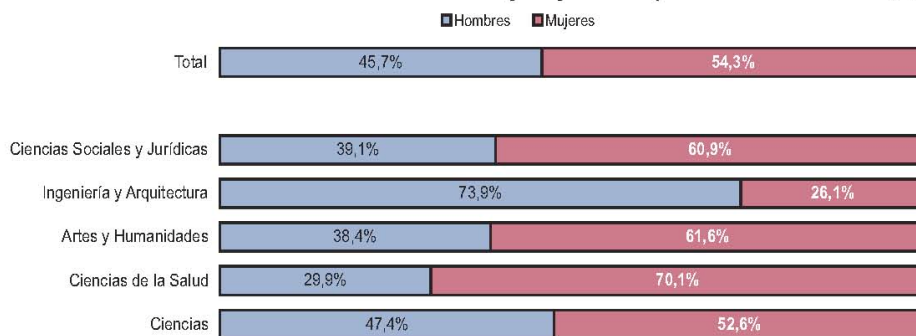
Son también mayoría las estudiantes universitarias españolas en el programa Erasmus, representando el 55,4% y alcanzando el 73,35% en el doctorado.

Seleccionamos tres gráficos que, por su fuerza visual, intuimos que contribuyen significativamente al objetivo propuesto.

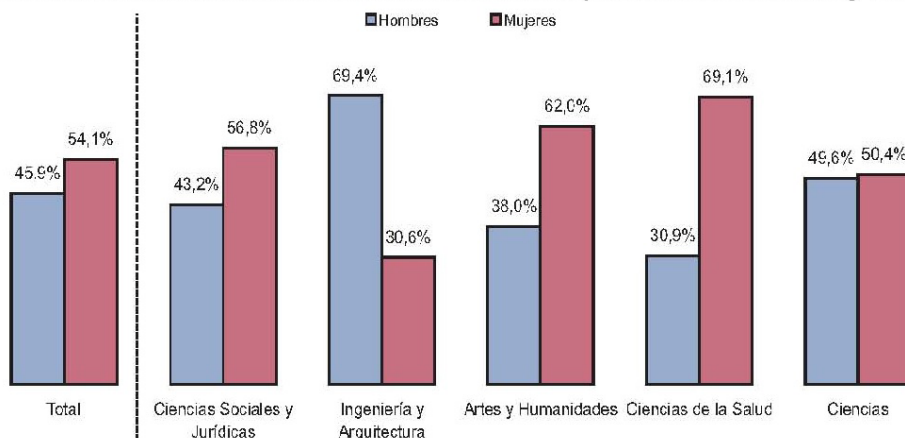
Estudiantes matriculados y egresados en el Sistema Universitario por sexo.

	Matriculados		Egresados ⁽⁶⁾	
	Total	% de mujeres	Total	% de mujeres
Total estudiantes	1.561.123	54,3%	266.493	57,6%
Estudiantes de Grado	1.046.570	55,5%	31.672	57,6%
Estudiantes de 1^{er} y 2^o ciclo	403.466	51,2%	175.013	57,6%
Estudiantes de Máster Oficial	111.087	54,1%	59.803	56,6%

Distribución de los estudiantes matriculados en Grado y 1^{er} y 2^o Ciclo por rama de enseñanza y sexo



Distribución de los estudiantes matriculados en Máster por rama de enseñanza y sexo.





2.2. Cuando el buen resultado académico no garantiza mejor ubicación social⁸

Las chicas tienen mejor rendimiento escolar en todas las etapas educativas: sacan mejores notas, abandonan menos, se esfuerzan y estudian más y por más tiempo; es decir, hay más chicos que chicas que repiten, que no acaban la secundaria, que no se gradúan. No sólo los resultados finales, sino toda la estancia en el sistema educativo parece ser mejor para las chicas que para los chicos. Más chicos que chicas van a la escuela porque los obligan. A ellas les gusta más estudiar, viven la trayectoria escolar ligada a la promoción personal, profesional y cultural; la aceptan como garantía de éxito personal que rompe definitivamente con el rol tradicional y prepara el camino para una autonomía personal y económica en la vida adulta.

Veamos a modo de ejemplo algunos porcentajes:

En bachillerato, las mujeres, además del legaren mayor proporción (52,4%), obtienen mejores resultados que los hombres respecto a la promoción, sacándoles hasta casi cinco puntos de diferencia por encima de los chicos.

Superan la prueba de *acceso a la universidad* un 55,3% y el 54,1% del total de estudiantes universitarias son mujeres, incrementándose su proporción entre los egresados hasta situarse en el 59,7%.

En el ámbito universitario, directamente ligado con los créditos matriculados, presentados y aprobados se encuentran las tasas de rendimiento (relación entre créditos superados y créditos matriculados), éxito (créditos superados sobre presentados) y evaluación (créditos presentados sobre matriculados).

En las titulaciones de grado la *tasa de rendimiento* se sitúa en el 72,1%, la de éxito en el 84,5% y la de evaluación en el 85,2%. En términos globales, la nota media del expediente académico en Grado, es de 7,04 frente al 6,83 de los varones y la de egresados en Master es de 8,21% frente al 8,09% de hombres.

Este incremento en la presencia de las estudiantes en el espacio universitario, y su mejor rendimiento académico, suponen un gran avance en el reto de la igualdad, pero agudizando la mirada detectamos nuevas diferencias sobre las que es necesario sospechar y que desmienten el mito referido al carácter neutral de la educación. Parece que ahora que consiguieron el éxito

académico, la discriminación persiste en la valoración social y profesional del mismo.

Así, la tasa de paro de las mujeres con educación superior es ligeramente superior a los hombres: 16,7% frente al 13,6%. El porcentaje de egresados universitarios que están de alta en la seguridad social es ligeramente inferior en las mujeres: 47,5% frente al 49% de los varones. Adjuntamos la tabla correspondiente al índice de salarios según el nivel de estudios.

Índices de salarios por hora, según nivel de formación alcanzado.

	Total asalariados			Asalariados de 25-34 años		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
TOTAL	100,0	105,7	93,5	100,0	104,3	95,4
Educación Primaria o inferior	74,6	79,6	66,1	75,3	80,1	65,1
Primera etapa de E. Secundaria	79,2	85,8	68,7	84,7	90,1	76,0
Segunda etapa de E. Secundaria	88,6	99,2	76,8	89,7	100,1	76,8
Educación Superior	123,8	131,7	116,6	114,3	119,1	110,5

Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida. INE.

20

En cuanto a la distribución del profesorado de EE. De Régimen General no universitarias por sexo, la docencia es claramente una profesión femenina, pues las mujeres representan el 71,1%, estando sobrerrepresentadas en el nivel de Maestras (79,5%), menos en el grupo de Catedráticas y Profes. E. Secundaria (58,5%) y aún menor en el cuerpo de Prof. y técnicos de FP (42,3%).

Sin embargo, en el colectivo de profesorado docente e investigador universitario, las profesoras son minoría, representando el 39,3%, y su presencia es todavía menor en las figuras de catedrática (20,3%), y emérita (25%) y CEU (29,2%).

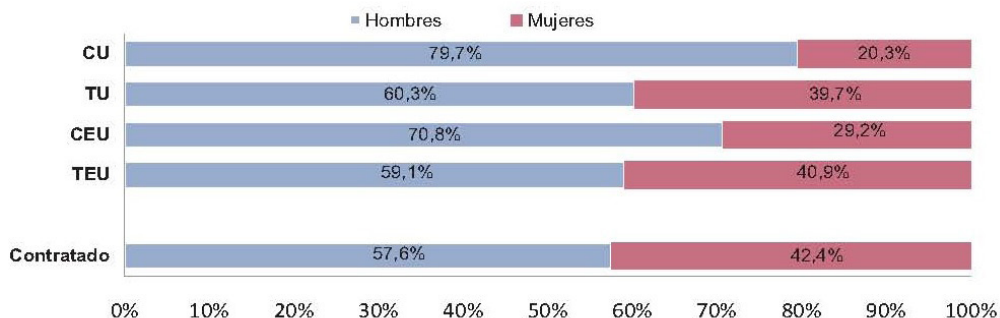
También son menos en la categoría de Profesorado doctor/a, representando un 37,9%.

En el cuerpo docente universitario con sexenios por sexo y rama, el porcentaje es superior en los varones, salvo en la rama donde la presencia de las mujeres es muy inferior: ingeniería y arquitectura, donde ellas destacan con 2,4 puntos porcentuales por encima.

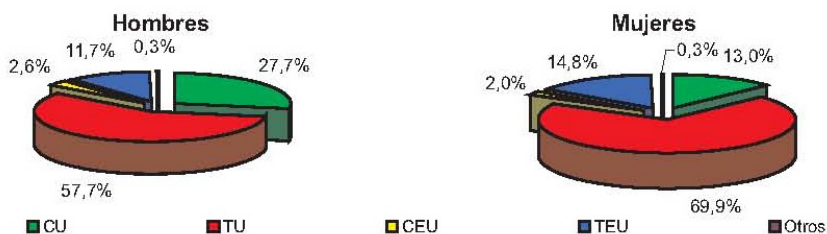


Los gráficos, una vez más, son iluminadores, diría incluso cegadores.

Distribución del PDI por sexo y categoría laboral .

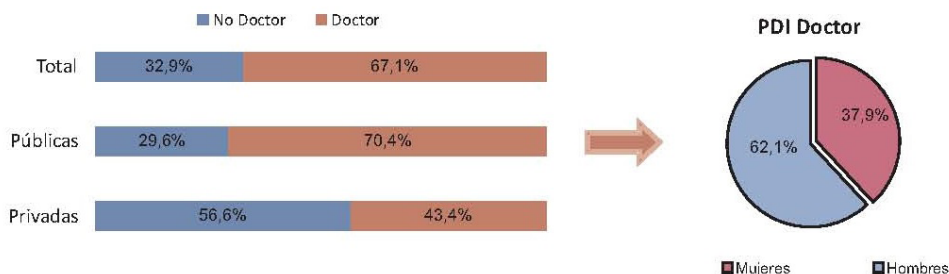


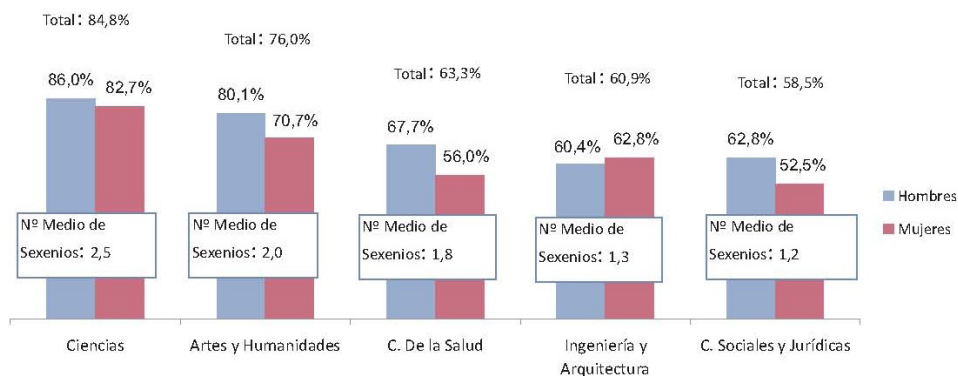
Distribución del profesorado funcionario por sexo.



21

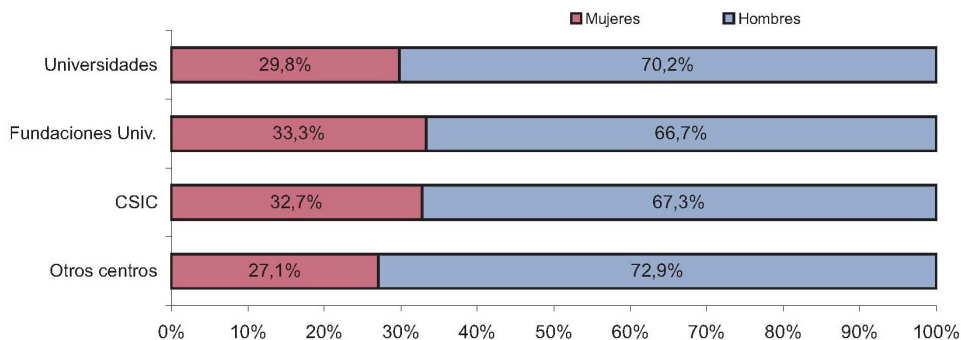
PDI Doctor por tipo de universidad y sexo.



Cuerpo Docente Universitario con sexenios por sexo y rama de conocimiento.

Sobre algunos de los mecanismos de autorización para el saber y sus ritos, explica brillantemente Amelia Valcárcel (2009, p. 125): “Se les ha concedido el estar, pero probablemente no el ser; de que estén con los sabios no se sigue que sean sabias. Eso sí, suplirán con aplicado y constante trabajo la capacidad de innovación que se les niega.”

22

Distribución por sexo del investigador principal en el PN de Proyectos de Investigación Fundamental por tipo de centro

Resulta obvio, como manifiesta de forma tajante Raquel Osborne (2008, p. 102) “[...] que existe un déficit cuantitativo en lo relativo al número de mujeres que participa en los órganos de poder político y administrativo o en las más altas jerarquías del mundo del trabajo y de la empresa.” Se constatan así algunos de los obstáculos derivados de la ausencia de *masa crítica* suficiente por parte de las mujeres, entendiendo por ésta no sólo un incremento



en la cantidad relativa de mujeres, sino un cambio cualitativo en las relaciones de poder que le permite por primera vez a la minoría utilizar los recursos de la organización o de la institución para mejorar su propia situación y la del grupo al que pertenece" (VALCÁRCEL, 1997, p. 176). De no ser así, es fácil entender las razones del desinterés.

En el intento de explicar los motivos que subyacen al hecho de que el éxito académico no se traduce en situaciones más ventajosas para las mujeres en el mercado laboral, acudimos a la reflexión de Terry Wrigley (2007, p. 27), "[...] la investigación de la eficacia escolar (IEE) deriva cara a los resultados susceptibles de ser medidos, y especialmente a las puntuaciones de los exámenes"⁹, ningún eándose así, en nombre de la objetividad y la eficacia, otros resultados que también son producidos por la escolarización y que no se ajustan a esos moldes de medida. Por otro, porque las orientaciones profesionales de las chicas, como se suele asumir, sin mayor reflexión, se canalizan hacia profesiones feminizadas.

Las estadísticas muestran mejor rendimiento académico y por tanto mayores tasas de éxito en el sistema educativo por parte de las chicas, pero también muestran que las mujeres con una formación y titulación "no tradicional" tienen más dificultades para encontrar empleo.

Comprender esta realidad en sus dimensiones más profundas requiere, siguiendo a Nicole Mosconi¹⁰, acudir a múltiples explicaciones subjetivas, entre las que apunta que las chicas en sus decisiones operan con elecciones racionales contrarias al estereotipo tradicional pero tienen en cuenta de manera realista las posibilidades efectivas de empleo que el mercado laboral les ofrece.

Así, otro de los aspectos de análisis es la propia concepción de "éxito" que comúnmente se maneja, como ya tenemos explicado en otro trabajo¹¹. Para ser buen alumno o alumna, como explica el sociólogo Perrenoud (1990), no llega sólo con dominar el currículo, sino que requiere también, e quizás más, comprometerse en las actividades propuestas o impuestas y respetar las reglas. Esto es, para alcanzar el estatus de excelencia escolar resulta imprescindible cierto grado de conformidad. Conformidad con las convenciones gráficas, lingüísticas o matemáticas; pero conformidad también con las normas morales, en relación con los otros y con las tareas propuestas. Siguiendo la argumentación del brillante sociólogo, si un buen trabajo escolar se caracteriza – entre otros asuntos –, por no ser retribuido, en buena medida impuesto, fragmentado,

repetitivo y supervisado constantemente, sin duda las chicas saben mucho de esto, ya que estos requerimientos ilustran a la perfección las competencias del trabajo doméstico y de cuidados, desarrolladas fundamentalmente por las mujeres a lo largo de la historia. He ahí una de las (e)videncias del éxito escolar más desatendida: “¡Tener éxito en la escuela supone aprender las reglas de juego!”¹²

El mayor “éxito” académico de las chicas, o tal como queda formulado su presunto control de las reglas de juego ¿Está significando para ellas mayores privilegios? ¿Qué papel tienen los estereotipos de género en la elección de estudios, en las preferencias, en los resultados académicos? ¿Qué responsabilidad tienen las instituciones educativas en las expectativas y opciones individuales?

Se podría pensar que esta dinámica consistente en otorgar privilegios al colectivo masculino y, por tanto, con efectos claramente discriminatorios sobre las mujeres, ya no es responsabilidad del sistema educativo, pues funciona fuera de su ámbito competencial; pero sus efectos en el reconocimiento, en las relaciones, en la configuración de las identidades, esto es, en posibilitar aprendizajes para ejercer una ciudadanía con o sin marca de género, son conocimientos no asignaturizados que perduran más allá de las etapas escolares y de la superación o no de exámenes y pruebas. Se encuentran en las estructuras, en las raíces de organización social. Es allí a donde nos dirigimos en el siguiente apartado.

3. Estereotipos de género y “éxito” social, o lo que no explican los datos

“Detrás de comportamientos que consideramos normales, subyace una estructura de poder que acaba condicionando las formas de estar en el mundo de las personas según sean hombres o mujeres” (SUBIRATS; TOMÉ, 2007).

Ofrecer las mismas titulaciones, las mismas materias, no es suficiente para evitar los efectos de las socializaciones diferenciadas y, por consiguiente, la discriminación en relación con las aspiraciones. Incluso obteniendo mayores logros educativos que en el pasado – esto sí es demostrable – parece que a



ellas se les niegue el derecho a la excelencia, pues continúan aprendiendo a ocupar un lugar secundario en la sociedad: menos ingresos, víctimas de violencia de género, dificultad de acceso a cargos de responsabilidad, especialmente en el ámbito de la empresa privada, tratadas como cuotas cuando los ocupan, asumiendo el grueso de las tareas domésticas, con escasa rebeldía personal. Unas y otros no aprenden con independencia de sexo a ganar, a perder, a competir, a sentir.

Los gráficos seleccionados reflejan que la variable sexo-género sí importa, e indican que el problema actual no se sitúa en el rendimiento final que tienen las chicas en el sistema educativo, sino en la elección de los estudios, que colocan a las alumnas en una diferente posición social y profesional.

Ante esta evidencia, y siguiendo la propuesta de la profesora Carmen Rodríguez, consideramos necesario analizar en profundidad en qué se sustentan tales preferencias, tales vocaciones o gustos, pues sabemos que lejos de remitir a argumentos de naturaleza, tienen un fuerte componente sociocultural. En palabras de la profesora

Las alumnas obtienen mejores resultados en aquello que estudian, pero siguen recibiendo un mensaje implícito que les indica su posición subordinada en los ámbitos sociales, profesionales y familiares, contribuyendo a la reproducción de la sociedad patriarcal [...]. La posibilidad de elección que brinda la sociedad democrática convierte en invisible la socialización diferenciada que reciben chicas y chicos (RODRÍGUEZ, 2011, p. 74).

25

Sobre la distribución académica de las chicas en la universidad, Pilar Ballarín (2008) destaca dos asuntos. Por un lado, su canalización cara a opciones o carreras profesionales menos selectivas y de menor valoración en el mercado, sigue corroborando que los mejores resultados no se corresponden con una incorporación al mercado laboral más ventajosa; por otra, que la creciente feminización en determinadas ramas profesionales es indicativo de que las "chicas" se orientan cara a aquellas en que las mujeres ya tienen presencia posiblemente para evitar el doble esfuerzo que significa la incorporación laboral posterior a un espacio nuevo para las mujeres.

En el mismo sentido, pero concretando la reflexión alrededor de la llamada *segunda brecha digital*, Sainz y González (2008), coinciden en identificar los roles de género y estereotipos acerca de lo qué es la tecnología, y

quien tiene que estar en esta, como un fuerte obstáculo para su superación. Seleccionamos de su argumentario los siguientes puntos:

- A las mujeres se les atribuyen *trazos expresivo-comunales*, esto es, atributos relacionados con la dulzura, sociabilidad, emotividad y tendencia a expresar emociones. Por el contrario, a los hombres se les atribuyen *características agéntico-instrumentales* que hacen alusión a su capacidad para ser asertivos, agresivos, racionales y tendentes al logro (EAGLY; STEFFEN, 1984), creencias que contribuyen a perpetuar los estereotipos alrededor del papel de la mujer en la sociedad.
- Los estereotipos aglutinan una serie de expectativas procedentes de la observación de lo que hace la gente (*la norma descriptiva*) y de lo que se espera que la gente debería hacer (*norma prescriptiva*). En este sentido, cuanto menos encaje la imagen que el alumnado tiene de sí mismo con la imagen que tienen del típico estudiante matriculado en estos estudios, menor es la probabilidad de que escojan estas titulaciones.
- La amenaza del estereotipo tiene también una gran influencia sobre las actitudes que las mujeres muestran respecto a áreas consideradas tradicionalmente como masculinas. Las chicas anticipan las dificultades con que se encontrarán si escogen una carrera técnica, perciben que estos estudios requieren muchas horas de dedicación profesional y de renuncia a la vida personal, mientras que las carreras relacionadas con las Ciencias Sociales y las Humanidades son percibidas como más susceptibles de ser compatibles con la vida privada (SAINZ; LÓPEZ-SÁEZ; LISBONA, 2004).
- Las carreras que más demandan las chicas llevan consigo altas dosis de competencia (al tratarse de profesiones muy masificadas) y, por supuesto, llevan asociadas peores condiciones laborales (BRYNIN, 2006).
- Además, se tiene contrastado empíricamente el hecho de que los hombres que despuntan en un ámbito femenino obtienen más ventajas por esto; por el contrario, las mujeres que triunfan en ámbitos tradicionalmente masculinos se enfrentan a más dificultades y esfuerzos para alcanzar los mismos objetivos que sus compañeros, así como para demostrar que están igualmente capacitadas que ellos para ocupar el mismo puesto de trabajo.

Aunque los estudios sobre estereotipos de género señalan que los trazos de masculinidad y feminidad que se atribuyen a sí mismos hombres y



mujeres van cambiando, no obstante, como destaca Esther Barberá (2006, p. 70), las creencias acerca de lo que los demás piensan siguen ancladas en estereotipos del pasado¹³. Podríamos pensar que nila evolución del autoconcepto, nilos cambios sociales que se produjeron ayudaron a cambiar los estereotipos. Pero no es así, los estereotipos cambian aunque tal vez nolo hagan en el sentido y con la velocidad que nos gustaría.

Un trabajo reciente de la profesora Marina Subirats nos presenta un buen ejemplo. A partir de historias de vida de mujeres nacidas en las décadas de los años setenta y ochenta estudiadas por Bárbara Biglia, Ángel Gordo y Pilar Parra¹⁴, muestra algunos cambios que se produjeron en las mujeres pero evidenciando también algunos hilos que nos conectan al pasado: "Las españolas de hoy ya no asumen mandatos: ceden a impulsos, indagan en sus deseos, corrigen sus opciones. Tantean, prueban, rectifican, aparentemente al azar. ¿Pero qué es lo que, en el fondo, parece guiarlas, orientar sus búsquedas y actitudes?"¹⁵

Pareciera que el núcleo del género femenino construido históricamente como "el ser para otro", sigue adherido a los procesos culturales de socialización, esto es, forma parte de la cotidianeidad, aunque sus versiones sean muy diversas. Tras las múltiples tareas asignadas a las mujeres se oculta la ausencia de identidad propia: "[...] un ser que debe ignorarse a sí mismo, que no es sino a través de otro (SUBIRATS, 2013, p. 774)."¹⁶ Y nos hace observar como ese "ser para otro" se mantiene: "Subterráneo. Inconsciente. Desorientado. Deslocalizado. Por lo tanto, a menudo irreconocible" (SUBIRATS, 2013, p. 775)¹⁷.

Las mujeres ganaron en libertad pero la libertad conquistada, se sitúa en poder cambiar si así se quiere, pero "el otro" existe y resiste, no se atreve a "ser para sí":

Porque lo que cambió no es el mandato de ser para otro, para las mujeres, sino la concreción del otro. El 'otro', que en el pasado tenía una figura genérica, el hombre, y una concreción estricta, el marido, el hijo, el novio, el padre, el dios, el amo [...], es ahora una figura vacía, que ni siquiera tiene forma humana. Puede ser una causa, un movimiento social, una idea, una persona, una profesión o una construcción mental de cualquier tipo, siempre y cuando cumpla con la condición de presentarse como algo que trasciende a cada mujer (SUBIRATS, 2013, p.775)¹⁸.

Pudiera ser relevante saber que piensa el alumnado sobre este asunto, cuáles son las creencias, valores y estereotipos implícitos en la vida cotidiana, esto es, que constituye la cultura que, en palabras de Celia Amorós “[...] no es más que el comportamiento común aprendido de la especie” (AMORÓS, 2005, p. 50).

¿Qué piensa la juventud sobre este asunto? ¿Da por conquistada la igualdad? ¿Cuál es el imaginario social, eso que la cultura asume como bien común?

4. Un ejemplo de lo que piensa el alumnado sobre la (des)igualdad entre mujeres y hombres

Adoptando el método de reflexión característico del enfoque crítico que, tal y como explica Wilfred Carr “[...] trata de educar a los profesionales promoviendo el conocimiento de sí mismos, con el fin de explorar la irracionalidad de sus creencias y prácticas de sentido común y localizar el origen de esta irracionalidad en el contexto institucionalizado y en las formas de vida social de las que tienen surgido” (CARR, 2002, p. 75)¹⁹; y asumiendo que en ocasiones los modelos críticos universitarios dejan poco espacio para evidenciar las contradicciones, las incertidumbres, la variabilidad contextual de las experiencias, entiendo que éstas pueden ampliar las teorías críticas y deben ser tenidas en cuenta para la construcción de nuevos saberes.

En la materia *Género, Igualdad y Educación*, ahora de carácter obligatorio en el recién estrenado título de Grado en Educación social, llevo quince años empezando cada curso de la misma manera: escuchando al alumnado. En la introducción a cada núcleo temático, busco sus opiniones que, no especialmente meditadas, arrojan luz sobre qué, cómo y dónde aprende la juventud a construir su imaginario con respecto a esta temática²⁰.

Como tengo recogido en otros trabajos (IGLESIAS, 2011), las voces del alumnado, los argumentos que construyen para avalar lo que piensan, constituyen un buen ejemplode los supuestos de género arraigados en la ciudadanía, de los que selecciono los siguientes: creencia generalizada de que los sexismos actuales son residuales e incluso que se eliminarán a medida en que la sociedad avance; percepción de las relaciones personales como neutras en cuanto al género; rechazo e indignación ante los sexismos más



vejatorios, pero cierto grado de complicidad compartida ante aquellos más sutiles, sobre los que el nivel de crítica es débil; desconocimiento de las contribuciones del feminismo social y académico; equiparación entre machismo y feminismo; tendencia a explicar las diferencias de género en términos que remiten al carácter natural, biológico; dificultades para percibir la necesidad de políticas de acción positiva ligadas al reconocimiento y a la redistribución; acercamiento al concepto de género, pero escasa referencia a la dimensión relacionada con el poder; opinión a priori sobre la mayoría de las temáticas, pero carencia de argumentación razonada y rigurosa, científica, sobre éstas; abunda la información procedente fundamentalmente de los medios, no resultado de una formación específica²¹.

Las voces recogidas iluminan cómo algunas de las raíces sexistas siguen prendiendo especialmente allí donde no parece necesario reflexionar: en lo dado por obvio, por dado, por compartido, por indiscutible que, como en el caso de los estereotipos, fuertemente instalados en el imaginario, tienen un peso fundamental en la representación simbólica de lo que es y de lo que debe ser una mujer y un hombre, como tenemos explicado en otro trabajo (SÁNCHEZ; IGLESIAS, 2008, p. 131). Además, son voces por veces incómodas, quizás porque el tema toca los modos de ser y de relacionarnos con el mundo. Toca la biografía personal: ¡que tiene tanto de sociocultural! En sus comentarios, podemos identificar, adoptando la metáfora de Celia Amorós (2005, p. 304) “[...] algunos de los hilos de color rosa tejidos en las redes educadoras, que son, las líneas y direcciones en las que podremos puntear el hilo violeta.”

Coincidimos con Paul Gee (2005)²², al considerar un imperativo moral hacer que estas opciones y supuestos convencionalizados o inconscientes sean menos consuetudinarios dado que suponen modelos culturales que, con cierta facilidad, puedan dañar a las personas. Por este motivo, es importante, como brillantemente propone el profesor Álvarez-Uría (2015), evidenciar como las instituciones sociales actúan coactivamente sobre sujetos y grupos sociales, operando a su vez como estructuras generativas de las conductas y mentalidades; esto es, se convierten en una especie de inconsciencia social que de forma mecánica, irreflexiva, guían la acción social de los sujetos en determinadas direcciones y, siguiendo al profesor, entendemos que para romper el desconocimiento, la amnesia, se hace imprescindible objetivar ese inconsciente social, esa dinámica oculta (ÁLVAREZ-URÍA, 2015).

Así, tomando muy en serio este déficit democrático, sabiendo que tal desventaja no reside en las mujeres, sino en las relaciones sociales que mediatizan las oportunidades, resulta imprescindible identificar y desmontar las relaciones de poder que secularmente tanto tienen encorsetado los modos de vida de las personas, pues como explica M^o Jesús Izquierdo:

La negación del poder comporta, que las relaciones en el recinto 'privatizado' no son relaciones entre iguales, sino relaciones de poder, y comporta, además, tener o poder de negar que las relaciones hombre mujer son relaciones sociales y no 'personales', si es que hay algo que se pueda definir como estrictamente personal²³ (IZQUIERDO, 2006, p. 170).

En palabras de Rosa Cobo (2008, p. 40), “[...] la socialización de género, como las otras socializaciones, sólo puede ser combatida cuando se tiene conciencia de su existencia, es decir, cuando los individuos se dotan de marcos interpretativos da realidad social que desvelan las jerarquías no legítimas, las dominaciones y las asimetrías sociales.”

30

En el caso que nos ocupa, problematizar la ceguera de género, requiere apelar a la formación, a la argumentación científica sobre esos asuntos, lo que exige a las universidades, para avanzar más y mejor, asumir el liderazgo crítico que le corresponde promoviendo propuestas feministas, que garantizará la innovación que requiere el contexto actual.

5. La urgencia de incorporar las aportaciones de los estudios feministas a todas las titulaciones universitarias

Las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal (ESPANHA, 2004).

Coincidimos con la brillante filósofa Nussbaum (2005), al entender que la educación superior debe tener por meta crear una comunidad crítica, que busque la verdad más allá das barreras de clase, género y nacionalidad, que respete la diversidad y la humanidad de otros; y al proponer que cada universidad debería considerar el modo de incorporar estas cuestiones



y perspectivas a cursos básicos obligatorios, de manera que el alumnado tenga la experiencia de ver a través del 'prisma de género', al considerar que produce una mejor ciudadanía, una ciudadanía más capaz de revisar temas complejos sobre las mujeres que, con seguridad, tendrán que manejar en sus vidas, tanto públicas como privadas; y que estas discusiones son valiosas para todo el estudiantado, no sólo para las mujeres.

Para que pueda cumplir con esta misión, la universidad debe garantizar que se recojan las contribuciones de los estudios feministas en las distintas disciplinas científicas, pues de no hacerlo, podría expedir títulos universitarios que reconocen tener superadas competencias para la práctica profesional sin formación ninguna sobre cuestiones que, como la relativa a la temática que nos ocupa, menguará la práctica de la igualdad, tanto en la vida privada como en la profesional y, por lo tanto, el desarrollo democrático de la sociedad en su conjunto.

El conocimiento científico no puede obviar los prejuicios que limitan la igualdad, no puede permitirse ser producido al margen del prisma de género. Los feminismos deben alcanzar todos los espacios universitarios, al entenderlo, siguiendo a Amelia Valcárcel como

[...] aquella tradición política de la modernidad, igualitaria y democrática, que mantiene que ningún individuo de la especie humana debe ser excluido de cualquier bien y de ningún derecho a causa de su sexo [...] Feminismo es pensar normativamente como si el sexo no existiese o no fuese relevante [...], pero se necesita porque si existe, si es normativo e además siempre es parcial y siempre de la misma manera: en contra de las oportunidades de las mujeres y sus derechos (VALCÁRCEL, 2009, p. 14).

En el contexto español, empezamos la primera década del siglo XXI con una serie de reformas legislativas que, al reconocer la existencia de discriminaciones en función de género, incidían en la necesidad de potenciar la igualdad entre mujeres y hombres en los ámbitos educativos, introduciendo diferentes medidas para eliminar las desigualdades en función de esta variable.

Así, el artículo 25 de la Ley Orgánica, del 22 de marzo de 2007, exige que en el ámbito de la educación superior se promueva la inclusión en los planes de estudio de enseñanzas en materia de igualdad entre hombres y

mujeres, así como la creación de posgrados específicos y la realización de investigaciones sobre la materia.

Pero para el tema que nos ocupa, resulta especialmente significativa la Ley Orgánica, del 28 de diciembre del 2004, especificando en su exposición de motivos (apartado III), las obligaciones del sistema educativo para la transmisión de valores de respeto a la dignidad de las mujeres y a la igualdad entre hombres y mujeres y contemplar, para la Educación Secundaria, la incorporación de la educación sobre igualdad entre hombres y mujeres y contra la violencia de género como contenido curricular, incorporando en todos los Consejos Escolares un nuevo miembro que impulse medidas educativas a favor de la igualdad e contra la violencia sobre la mujer. Además, en su Título I, capítulo I, art. 4.7 establece: "Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal".

De este breve resumen normativo se desprende que, entre otros retos, la Universidad debiera garantizar la inclusión de asignaturas troncales y obligatorias adaptadas a las diferentes titulaciones universitarias con el objeto de introducir las aportaciones de los estudios feministas en las distintas disciplinas, teniendo en cuenta las que ya se imparten desde hace años como "asignaturas optativas" o de "libre elección"²⁴.

¿Es la transversalidad la solución? ¿Cuenta todo el profesorado con formación en estudios de género?

Los resultados de la Investigación *Evaluación de la incidencia de los saberes de las mujeres, feministas y de género en la docencia universitaria*²⁵, querían como objetivo indagar en las creencias y prejuicios arraigados en el ámbito académico y que impiden el reconocimiento de los conocimientos contruidos desde el feminismo, identifican algunos de los obstáculos que están a frenar la igualdad real, que podrían ser también algunos de los retos que tenemos pendientes. Sintetizamos los resultados sobre lo que piensa de la igualdad el profesorado universitario, recogidas por la profesora Ballarín Domingo (2011):

a) El desconocimiento de la contribución realizada por las mujeres a las diversas áreas de conocimiento lleva a considerar que el tratamiento de cuestiones de género en una disciplina depende del "interés personal" y lleva cada vez a



más profesoras y profesores a tratar algunos temas por ser una cuestión social de moda y de corrección política.

b) Atender al análisis de género en los programas docentes es una cuestión de "sensibilidad" y "conciencia" – pero no de ciencia- por lo que explicar cuestiones relativas a las mujeres o al género no se considere que forme parte del TODO propio del programa (contenido que se considera científico, objetivo e impersonal, ya definido). Se puede añadir algún pequeño apéndice o matiz pero, en ningún caso, transformar lo existente.

c) La consideración de temática "social", hace que el profesorado universitario se ocupe de la temática en muchos casos por demanda del alumnado, en los trabajos, en algunas prácticas, o debates improvisados, siendo la "violencia de género" el tema de mayor interés desde todos los campos en que dicen ocuparse. Esta improvisación o forma incidental de hablar de cuestiones "concienciadoras", "de actitud", es lo que denomina el profesorado "transversalidad".

d) Al no reconocer, por no conocer, un saber específico, y pensar que lo que hay que saber sobre las mujeres es un conocimiento de tipo sociológico que procede de forma "natural" de nuestro contexto y nos "sensibiliza" y "conciencia" cara a la discriminación – cuestión de valores-, cualquiera puede "transversalizar" y se considera recomendable que así sea porque es una cuestión de "igualdad" – y "todos y todas lo somos ya" – y no del feminismo. Se entiende así que no se necesita ninguna formación específica para intervenir en la docencia sobre temas de igualdad y no discriminación. Sólo hace falta una "actitud" adecuada. En consecuencia se rechazan materias específicas.

e) Las creencias e prejuicios con respecto al feminismo no sólo persisten sino que parecen tenerse reforzado generando nuevas resistencias. El feminismo se considera radicalismo, algo del pasado. El término "feminista" adquirió muy diversos y antagónicos matices, desde ser utilizado como peyorativo por personas que afirman defender la igualdad, hasta ser asumido por otras sin más referentes que su oposición a la discriminación y a la violencia. La "igualdad", como algo ya conquistado, sirve de nuevo paraguas para acoger varones y mujeres, obviando agravios fruto de la idea de naturalezas distintas y complementarias que se siguen manteniendo.

f) La denominación de Género para referirse a estos Estudios, que emergen del feminismo, reconocida por las profesoras feministas como estratégicamente

más oportuna al presentarse alejada de ese “halo” de ideologización de que se califica el feminismo, por una parte no acaba de librarse de los prejuicios que asocian “género” a “feminismo” y, por otra, genera confusión. Entre todos los malos usos y abusos del concepto hay que destacar entre los más nobles niveles de “asepsia” su creciente utilización como género gramatical.

g) Desde esa concepción da igualdad como un hecho, reaparece con fuerza el concepto de “persona” en que se disuelven y ocultan las diferencias de género. La desigualdad entre hombres y mujeres es una más entre las discriminaciones y en ellas se diluye.

h) Aquellas personas que no aceptan estas creencias pensando que “los otros” las tienen, contribuyen así a mantenerlas.

Las conclusiones expuestas por la profesora Ballarín no dan lugar a dudas y, coincidiendo con su argumentario, apelamos una vez más a sus palabras: “El éxito de los números no puede cegarnos. La promoción de la igualdad entre los sexos requiere algo más que un equilibrio numérico; exige un equilibrio conceptual y un esfuerzo consciente por corregir las desigualdades existentes que, por el momento, sigue pendiente” (BALLARÍN, 2011, p. 30).

34

Este equilibrio conceptual habrá que buscarlo en el paradigma feminista que, desde su nacimiento, contribuye a transformar las formas de pensar existentes, abriendo el camino a nuevas problematizaciones sociales e intelectuales (ÁLVAREZ-ÚRIA; VARELA, 2009, p. 39). Para reducir la brecha de este tipo de desigualdad, es necesario que profesionales desde los diferentes campos científicos impulsen acciones abiertamente antisexistas; profesionales que cuestionen las jerarquías sociales y practiquen modos de vida que contribuyan a globalizar un orden social comprometido en garantizar la igualdad entre mujeres y hombres y, por tanto, una sociedad del siglo XXI más democrática, inclusiva y más justa.

Para ir en esta onda, la formación universitaria debiera liderar un nuevo modelo de educación diseñado para una ciudadanía global que, como brillantemente nos recuerda Madeleine Arnot, “debe alentar a los futuros ciudadanos globales a que aprendan a ‘indignarse’: la ciudadana global es alguien que ‘sabe cómo funciona el mundo, se indigna ante la injusticia y está, al mismo tiempo, dispuesto y capacitado para actuar, para enfrentarse a este desafío global” (OXFAM apud ARNOT, 2009)



Las mujeres, como grupo, entraron en la universidad hace cien años. Desde aquella, y hasta ahora, se fue tejiendo una evolución indiscutible en la distribución equilibrada de varones y mujeres en esta institución. De nosotros depende, en gran parte, que la universidad del siglo XXI se caracterice por este compromiso: exigir la igualdad de género como ingrediente fundamental en el espacio universitario.

Para concluir, adoptamos las palabras de Rosalía Camacho:

No se trata únicamente de que logremos comer un trozo más grande de pastel (que existan más leyes 'a favor de la mujer', más mujeres abogadas, juezas, diputadas, más estudios que hablen del sector femenino de la población), sino realmente de lo que debemos ocuparnos para lograr verdaderos cambios es de cambiar la receta, o sea, de buscar e incluir otros ingredientes hasta ahora ausentes (la perspectiva de género, los métodos no sexistas de investigación), de manera que seamos parte de todos los trozos del pastel y no nos conformemos únicamente con una repartición más 'igualitaria' de un pastel con receta androcéntrica (CAMACHO, 1992, p. 6).

Notas

35

- 1 Estamos comprobando como en materia de igualdad también el retroceso, no sólo es posible, sino que puede avanzar muy rápido. El Grupo de Trabajo sobre la cuestión de la discriminación contra la mujer en la legislación y en la práctica del Consejo de Derechos Humanos de la ONU, que visitó por primera vez España entre el 9 y el 19 de diciembre de 2014, nos suspende en igualdad en todas y cada una de las áreas sobre las que la igualdad de género debe asentarse para ser un hecho.
- 2 Tal y como recoge el Informe del Instituto de la Mujer (2009), este proceso se inicia en la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer en México (1975), al ponerse de manifiesto, por primera vez, que la falta de estadísticas y datos desagregados por sexo, así como la presentación de estos de modo apropiado para su uso por parte de agentes decisivos, es uno de los obstáculos más importante que impide cambiar la situación de las mujeres. Fue necesario esperar una década, hasta la tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer de Nairobi (1985), para que se tomaran algunas decisiones en este sentido a nivel mundial, al definirse 39 indicadores considerados como claves entre ellos la educación, para identificar la situación de las mujeres en el mundo. El impulso definitivo fue la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, hace 20 años. Incluso muchas personas sostienen que el verdadero nacimiento de las estadísticas con perspectiva de género, tal y como en la actualidad son concebidas, tiene aquí su punto de partida. Tiene dos implicaciones fundamentales: Por un lado, la asunción de un conjunto de objetivos que se recogen en la Plataforma de Acción de Beijing y que instan al desarrollo de las estadísticas de género y, por otro, la introducción del concepto de "transversalidad de la perspectiva de género".

- 3 Cecilia Castaño Juan Martín e Susana Vázquez, "La brecha digital de género: acceso, uso y habilidades", en la segunda brecha digital, Dra. Cecilia Castaño (Valencia: Cátedra, 2008), 56.
- 4 Los datos recogidos para este apartado fueron tomados fundamentalmente de dos de las publicaciones más recientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Los referidos a los niveles educativos no universitario de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Datos y cifras. Curso escolar 2014/2015 (Madrid: MECD, 2014a). <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1415.pdf>. Los datos referidos a los estudios universitarios de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013/2014 (Madrid: MECD, 2014b). http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areaseducacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf.
- 5 Informe de EURYDICE, Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa (Madrid, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, 2011). http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120ES.pdf
- 6 Ibid., 97. El capítulo 8 se analizan las Políticas de igualdad de género en la educación superior.
- 7 Ministerio de Educación Ciencia y Deporte, Cifras de la educación en España. Curso 2012-2013 (Madrid: MECD, 2015). <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015.html>.
- 8 M^a Elena Simón 2001; Nieves Blanco, 2001; Marina Subirats y Amparo Tomé, 2007; Marina Subirats, 2008; Pilar Ballarín, 2008; Iglesias, 2010; Iglesias y Ballarín, 2013.
- 9 Terry Wrigley, Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación (Madrid: Morata, 2007), 27.
- 10 Nicole Mosconi, Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs (Paris: Editions L'Harmattan, 1994), 110-111.
- 11 Ana Iglesias Galdo y Pilar Ballarín Domingo. "El mito del 'éxito' escolar de las chicas". En Revista Sarmiento, n^o 17 (Servizos de Publicacións das Universidades de Vigo, Coruña e Santiago de Compostela, 2013).
- 12 Philippe Perrenoud, La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar (Madrid: Morata, 1990), 223-226, 218.
- 13 Esther Barberá Heredia, "Aportaciones psicológicas al estudio de las relaciones de género", en Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo, comp. Carmen Rodríguez Martínez (Madrid: Akal, 2006), 70.
- 14 Pilar Parra Contreras: "El peso de la familia y del sistema educativo en las trayectorias de tres mujeres de clases populares, urbanas y rurales". Papers 98, n^o 4 (2013): 709-729; Ángel Juan Gordo López: "Los procesos de subjetivación de las nuevas élites culturales. Itinerarios de autonomía e (in)dependencia emocional de mujeres de clase media". Ibid., 731-750; Barbara Biglia: "Experiencias fronterizas y efectos de las movilidades sociales y de clase". Ibid., 751-772. Textos vinculados al proyecto de investigación dirigido por Julia Varela Fernández y financiado por la Secretaría de Estado de Universidades del Ministerio de Ciencia e Innovación (SEJ 2006-04140).
- 15 Marina Subirats i Martori, "Mujeres y cambio social. En torno a los trabajos de Barbara Biglia, Ángel Gordo y Pilar Parra", Papers. Revista de Sociología. v. 98, n. 4, p. 773-777, 2013.



- 16 Ibid., 774.
- 17 Ibid., 775.
- 18 Ibid., 775.
- 19 Wilfred Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Morata, 2002, p. 75.
- 20 La Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC contemplaba en el plan de estudios de la Diplomatura de Educación social -desde su creación en el curso 1995-1996 hasta el 2.009-2010- la materia Género y Educación, ofertada como optativa. En el 2009-2010 se estrena el título de Grado en Educación social, ofertándose con carácter obligatorio en primer curso la asignatura Género, Igualdad y Educación. Sobre las opiniones recogidas, aun no pretendiendo afirmar que todo el alumnado comparta aquellas seleccionadas como relevantes, creo que contribuyen a objetivar algunas de las raíces sexistas que siguen prendiendo especialmente allí donde no parece necesario reflexionar: en lo dado por obvio, por dado, por compartido, por indiscutible.
- 21 Esta elaboración personal sobre las opiniones recogidas a lo largo de los años como docente de esta materia, coinciden con los resultados de diversas investigaciones sobre el tema. Valgan como ejemplo: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015) "Percepción social de la violencia de género en la adolescencia y la juventud".http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/estudiosinvestigaciones/PDFS/Percepcion_Social_VG_Adolesc_Juv.pdf. CENTRO REINA SOFÍA Y (2013): "Jóvenes y género, el estado de la cuestión "Informe del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la Fundación Ayuda con la Drogadicción (CRS/FAD).<http://adolescenciayjuventud.org/es/publicaciones/monografias-y-estudios/item/jovenes-y-genero>. EMAKUNDI (2014): "Estudio sobre la percepción del sexismo en la publicidad entre alumnado adolescente". Comunidad Autónoma de Euskadi.http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/publicaciones_subvencionadas/es_def/adjuntos/beca.2013.3.estudio.percepcion.sexismo.pdf
- 22 James Paul Gee, *La ideología de los discursos* (Madrid: Morata, 2005), 101.
- 23 M^o Jesús Izquierdo, "As ordes da violencia: especie, sexo e xénero", en *Políticas públicas de igualdad. Perspectiva de xénero*, coord. Ana Sánchez Bello (Santiago: Laivento, 2006), 170.
- 24 Como se recoge en la Declaración por la integración do estudio de las mujeres, feministas y de género en el espacio europeo de educación superior: "Sobre la evolución y solidez de este tipo de Estudios en las Universidades del Estado español en las últimas décadas dan buena cuenta la presencia de estos estudios en los curricula universitarios, a través de asignaturas optativas, de libre elección y a través de Programas de Doctorado".
- 25 "Evaluación de la incidencia de los saberes de las mujeres, feministas y de género en la docencia universitaria" Plan Nacional I+D+I Acción Estratégica sobre Fomento de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres 2007, N. ° 074/07".

Referências

ALVAREZ-URÍA, Fernando. **El reconocimiento de la humanidad**. Madrid: Morata, 2015.

AMORÓS, Celia. Globalización y orden de género. En: AMORÓS, Celia e DE MIGUEL, Ana (Eds.). **Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo.** Madrid: Minerva, 2005.

ARNOT, Madeleine. **Coeducando para una ciudadanía en igualdad.** Madrid: Morata, 2009.

BALLARÍN DOMINGO, Pilar. Retos de la escuela democrática. En: COBO, Rosa (Ed.). **Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas.** Madrid: Los libros de la catarata, 2008.

_____. Educación e políticas de igualdad. En: IGLESIA, Ana Galdo. **Educando en igualdad.** Coruña: Instituto de Estudios Políticos y Sociales, 2011.

BARBERÁ HEREDIA, Esther. Aportaciones psicológicas al estudio de las relaciones de género. En: RODRÍGUEZ, Carmen (Ed.). **Género y currículo.** Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo. Madrid: Akal, 2006.

BIGLIA, Barbara. "Experiencias fronterizas y efectos de las movilidades sociales y de clase". **Papers. Revista de Sociología,** Barcelona, v. 98, n. 4, p. 751-772, trimestral 2013

BRYNIN, Malcolm. Gender, technology and jobs. **The British Journal of Sociology,** v. 57, n. 3, p. 437-453, set. 2006.

CAMACHO, Rosalía. Presentación. En: FACIO, Alda. **Cuando el género suena cambios trae.** (Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal), Costa Rica: ILANUD, 1992.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación.** Hacia una investigación educativa crítica. 3. ed. Madrid: Morata. 2002.

CASTAÑO, Cecilia. **La segunda brecha digital.** Valencia: Cátedra, 2008.

COBO, Rosa. Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía. En: COBO, Rosa (Ed.). **Educación en la ciudadanía.** Perspectivas feministas. Madrid: Catarata, 2008.

_____. El género en las ciencias sociales. Revista de educación. **Educación monográfica coeducación.** Jalisco: Secretaría de Educación, 2006.

GEE, James Paul. **La ideología de los discursos.** Madrid: Morata, 2005.

EAGLY, Alice H.; STEFFEN, Valerie. Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. **American Psychological Association,** Washington (EUA), v. 46, n. 4, p. 735-754, 1984.



EURYDICE, Informe de. **Diferencias de género en los resultados educativos**: medidas adoptadas y situación actual en Europa. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2011.

GORDO, Ángel Juan. Los procesos de subjetivación de las nuevas élites culturales. Itinerarios de autonomía e (in)dependencia emocional de mujeres de clase media. **Papers. Revista de Sociología**, Barcelona, v.98, n. 4, p. 731-750, trimestral 2013.

IGLESIAS, Ana. Xénero, igualdade e (co) educación social na UDC: da optatividade á necesaria obrigatoriedade. **CEESG. Revista do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia**, Lisboa, n. 9, p. 44-51, 2011.

IGLESIAS, Ana Galdo; BALLARÍN, Pilar Domingo. El mito del 'éxito' escolar de las chicas. **Revista Sarmiento, Anuario Galego de Historia da Educación**, Galicia, n. 17, p.67-82, 2013.

IZQUIERDO, María Jesús. As ordes da violencia: especie, sexo e xénero. En: BELLO, Ana Sánchez (Coord.) **Políticas públicas de igualdade**. Perspectiva de xénero. Ed. Laiovento, 2006.

ESPAÑA. Ley orgánica 1, del 28 de diciembre de 2004. medidas de protección integral contra la violencia de género. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 313, p. 42166-42197, 29 dic. 2004.

_____. Ley orgánica 3, del 22 de marzo de 2007. Para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 71, p. 42166-42197, 23 mar. 2007.

_____. Ley Orgánica 4, del 12 de abril de 2007. Por la que se modifica la Ley Orgánica 6, de 21 de diciembre de 2001, de Universidades. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 89, p.16241-16260, 13 abr. 2007.

_____. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Las cifras de la educación en España**. Curso 2012-2013 (Edición 2015). Madrid: MECD, 2015.

_____. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Datos y cifras curso escolar 2014/2015**. Madrid: MECD, 2014.

_____. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013/2014**. Madrid: MECD, 2014a.

MOSCONI, Nicole. **Femmes et savoir**. La société, l'école et la división sexuelle des savoirs. París: Editions L'Harmattan, 1994.



NUSSBAUM, Martha Craven. **El cultivo de la humanidad**. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós, 2005.

OSBORNE, Raquel. Mecanismos de creación y reproducción de la desigualdad. En: PULEO, Alicia (Ed.). **El reto de la igualdad de género**. Nuevas perspectivas en ética y Filosofía Política. Madrid: Biblioteca Nueva, 2008.

PARRA, Pilar. El peso de la familia y del sistema educativo en las trayectorias de tres mujeres de clases populares, urbanas y rurales. **Papers. Revista de Sociología**, Barcelona, v.98, n. 4, p. 709-729, trimestral, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Madrid: Morata. 1990.

RODRÍGUEZ, Carmen. **Género y cultura escolar**. Madrid: Morata, 2011.

SAINZ, Milagros; GONZÁLEZ, Ana. La segunda brecha digital: educación e investigación. En: CASTAÑO, Cecilia. **La segunda brecha digital**. Valencia: Cátedra, 2008.

SAINZ, Milagros; LÓPEZ-SÁEZ, Mercedes; LISBONA, Ana. Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas, **Acción Psicológica**, Madrid, v. 3, n. 2, p.111-123, trimestral, 2004.

SÁNCHEZ, Ana; IGLESIAS, Ana. Curriculum oculto en el aula: estereotipos en acción. En: COBO, Rosa. **Educación en la ciudadanía**: perspectivas feministas. Catarata, 2008.

SUBIRATS, Marina Martori. Mujeres y cambio social. En torno a los trabajos de Barbara Biglia, Ángel Gordo y Pilar Parra. **Papers. Revista de Sociología**, Barcelona, v. 98, n. 4, p. 773-777, trimestral 2013.

SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. **Balones fuera**: reconstruir los espacios desde la coeducación. Barcelona: Octaedro, 2007.

SUBIRATS, Marina. La masculinidad hoy: un género obsoleto. En: VV.AA. Actas del Congreso internacional e interdisciplinar Mundos de Mujeres Women's Worlds 2008: **La igualdad no es una utopía**. Nuevas fronteras: avances y desafíos. Universidad Complutense de Madrid, 2008.

VALCARCEL, Amelia. **La política de las mujeres**. Madrid: Cátedra, 1997.

_____. **Feminismo en el mundo global**. Madrid: Cátedra, 2009.



WRIGLEY, Terry. **Escuelas para la esperanza**: una nueva agenda hacia la renovación. Madrid: Morata, 2007.

Profa. Dra. Ana Iglesias Galdo
Universidad de Coruña | Espanha
Facultad de Ciencias de la Educación
Grupo de Investigación Política Educativa, Historia e Sociedade (UDC)
E-mail | ana.iglesias@udc.es

Recebido 3 ago. 2015

Aceito 11 abr. 2016

A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão

Conceição de Maria Pinheiro Barros
Ana Maria Iório Dias
Universidade Federal do Ceará

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar contribuições de pesquisas brasileiras sobre formação pedagógica do docente bacharel. Fundamenta-se em autores como Cunha (2004), Masetto (1998) e Tardif (2002). Como metodologia, utilizou-se pesquisa do tipo Estado da Questão (MARCONI; LAKATOS, 2001 e SILVEIRA; NÓBREGA-THERRIEN, 2011), com coleta de dados realizada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, em periódicos e anais de eventos científicos. Concluiu-se que esse profissional deve possuir conhecimentos pedagógicos e que é necessário o aprofundamento de estudos em busca de soluções para essa situação.

Palavras-chave: Formação de professores. Docente bacharel. Educação superior.

The pedagogical formation of the bachelors teachers of higher education: building the State of the Question

Abstract

This study aims to analyze contributions of Brazilian researches on pedagogical formation of bachelor teacher. It is based on authors as Cunha (2004), Masetto (1998) and Tardif (2002). The methodology we employed was a survey like the type of State of the Question (MARCONI; LAKATOS, 2001 and SILVEIRA; NÓBREGA-THERRIEN, 2011), with data collection performed in Theses Bank of Personnel Improvement Coordination of Higher Education, in the Brazilian Digital Library of Dissertations and Theses, in journals and annals of scientific events. It was concluded that this professional must have pedagogical knowledge and that is necessary the deepening of the studies to search solutions to this situation.

Keywords: Teachers formation. Bachelor docent. Higher education.



La formación pedagógica de los profesores licenciados en la educación superior: construyendo el Estado de la cuestión

Resumen

Este estudio analiza contribuciones de investigaciones brasileñas acerca de formación pedagógica de profesores licenciados. Se basa en autores como Cunha (2004), Masetto (1998) y Tardif (2002). La metodología utilizada fue un estudio del tipo Estado de la Cuestión (MARCONI; LAKATOS, 2001 y SILVEIRA; NÓBREGA-THERRIEN, 2011), con recogida de datos realizada en Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, en Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, en periódicos y anales de eventos científicos. Se concluyó que este profesional debe tener conocimiento pedagógico y que es necesaria una profundización de estudios en busca de soluciones para esta situación.

Palabras clave: Formación de profesores. Docente bachiller. La educación superior.

O docente bacharel na educação superior: e a formação pedagógica?

43

A formação e os saberes de professores para atuação na educação superior têm sido preocupação de estudiosos da área nas últimas décadas. Neste texto, destacamos autores como Cunha (2004), Masetto (1998), Tardif (2002). O debate acerca dessa temática centra-se na ausência de preparação pedagógica para a atuação na educação superior, o que, conseqüentemente, se reflete nas práticas pedagógicas de profissionais com formação na modalidade bacharelado em sala de aula. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 66, estabelece que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 22). Entendemos que o termo “preparação” seja insuficiente para traduzir a relevância da formação pedagógica, que consideramos imprescindível para o exercício da profissão docente; daí a necessidade urgente de se rever/reformular este artigo.

Vasconcelos (2000) afirma que a universidade¹ é (deve ser?) responsável pela formação do seu quadro docente. Embora considere a importância

dos conhecimentos adquiridos nos programas de pós-graduação, para o autor, a titulação não indica que o professor esteja preparado para o desempenho do seu papel em sala de aula. Cunha (2004, p. 526), ao discorrer sobre a constituição da docência na educação superior, alerta que “[...] diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho”.

Com base nessas reflexões, consideramos a necessidade de estudos críticos sobre essa temática, visando obter subsídios que contribuam para a busca de caminhos formativos para a docência, adequada à realidade contemporânea da educação superior. Nessa perspectiva, indagamos: o que dizem as pesquisas brasileiras sobre a formação pedagógica do docente da/na educação superior que é bacharel – e que, portanto, não teve essa formação pedagógica, sequer para a Educação Básica, como a ofertada em cursos de Licenciatura? Assim, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições de pesquisas brasileiras sobre a formação pedagógica do docente bacharel. Mais especificamente, busca apresentar a construção do Estado da Questão (EQ) acerca do tema “formação pedagógica de professores bacharéis da educação superior”. Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien:

A finalidade do EQ é a de levar o pesquisador a registrar, com suporte em um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance (NÓBREGA-THERRIEN E THERRIEN, 2010, p. 34).

O Estado da Questão foi desenvolvido com o intuito de conhecer os enfoques de pesquisas de dissertações e teses brasileiras, bem como dos artigos científicos publicados em periódicos e eventos científicos, possibilitando uma visão acerca do cenário dessa área e de contribuições que a pesquisa proposta poderá oferecer para as discussões sobre o tema. De acordo com Silveira e Nóbrega-Therrien (2011, p. 220): “[...] o pesquisador, disposto a realizar o Estado da Questão [...], poderá exercer seu levantamento mediante vários meios possíveis de busca”. Nessa perspectiva, foi feita uma coleta de informações por meio de pesquisas em dois bancos de dados: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), no período de



março a abril de 2014. Além disso, foi feita uma busca em artigos em revistas e eventos científicos, em maio de 2014.

A realização desta pesquisa parte do pressuposto de que a Educação tem um papel primordial para a sociedade por ser poderoso instrumento de transformação e, para que isso seja possível, a formação para a docência deve ser considerada como o principal fundamento para a atuação do professor bacharel na educação superior. Sobre o papel social da educação, Durkheim (2007, p. 53) pondera que “[...] educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”. Por meio da educação, o homem pode transformar a realidade na qual está inserido, como se constata em Freire (2009, p. 16), que considera que “[...] a educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade”. Nessa perspectiva, emerge o papel social da Instituição de Educação Superior (IES) e, nela, do professor desse nível de ensino, contribuindo para as mudanças.

Segundo Masetto (1998), até a década de 1970 as IES brasileiras selecionavam seu corpo docente entre os profissionais renomados em determinada área do conhecimento; exigia-se profundo conhecimento das disciplinas a serem lecionadas e competência na prática da profissão. Cunha (2004, p. 526, grifos da autora) afirma que a ideia de que “[...] quem sabe fazer sabe ensinar” deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes”.

Entendemos que, além de competência técnica, dos conhecimentos específicos e da experiência na profissão, a prática de ensino na educação superior requer o desenvolvimento de saberes pedagógicos. Na compreensão de Gil (2009), o docente que atua na educação superior necessita, além de sólidos conhecimentos específicos na área em que leciona, de habilidades pedagógicas que tornem o processo de aprendizagem eficaz. Tal percepção denota que a atuação na docência na educação superior exige a construção de uma diversidade de saberes. Ao conceituar saberes da docência, Tardif (2002, p. 36) destaca “[...] como um saber plural, formado pelo almágama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]”; os saberes da experiência são os conhecimentos advindos da prática profissional. Defendemos que a atuação de docentes bacharéis necessita de conhecimentos que ultrapassem a formação específica e a prática profissional.

A lacuna relativa aos conhecimentos pedagógicos, existente na formação recebida pelo professor bacharel, tem como consequência constantes desafios enfrentados em sua prática de ensino. Tal situação induz, constantemente, a indagações a respeito do seu papel e do futuro da sua profissão. As questões ora suscitadas foram o ponto de partida para a busca de pesquisas acerca do tema, levando à realização da construção do Estado da Questão. Os caminhos percorridos, nessa investigação, são apresentados a seguir.

O Estado da questão: metodologia da investigação e o percurso para o mapeamento das informações

Uma pesquisa bibliográfica trata do mapeamento da produção “[...] já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas em imprensa escrita [...], documentos eletrônicos [...]”, uma vez que a finalidade é “colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2001, p. 43-44), com o objetivo de permitir ao cientista análises com objetivos os mais diversos. Para Eco (2008, p. 42), “[...] organizar uma bibliografia significa buscar aquilo cuja existência ainda se ignora”. Dessa forma, quanto aos procedimentos técnicos, foi realizado um levantamento bibliográfico a partir da consulta a livros, artigos e outras publicações sobre o tema proposto, seguido da construção do Estado da Questão. Para a elaboração do Estado da Questão, foram selecionados quarenta e sete (47) trabalhos, distribuídos da seguinte forma: quatorze (14) dissertações, nove (9) teses, oito (8) artigos publicados em revistas científicas e dezesseis (16) trabalhos publicados em anais de eventos.

O percurso para o mapeamento das informações foi feito, inicialmente, com o intuito de localizar dissertações e teses nacionais que abordassem a formação pedagógica e a atuação do docente bacharel, a partir dos seguintes descritores: docente bacharel, saberes pedagógicos de bacharéis, saberes pedagógicos para educação superior, docência universitária, formação inicial e formação continuada. Nessa fase, foram identificados cem (100) trabalhos, distribuídos da seguinte forma: setenta e oito (78) dissertações e vinte e duas (22) teses. Após a leitura dos resumos, foram eleitas vinte e três (23) pesquisas para a construção do Estado da Questão, defendidas no período de 2005 a 2013. A escolha dessas pesquisas foi feita por considerarmos as suas



contribuições para o tema proposto. A Tabela 1 apresenta uma síntese quantitativa dos trabalhos identificados e selecionados de acordo com as fontes de coleta de dados.

Tabela 1
Síntese quantitativa dos trabalhos identificados e selecionados a partir das fontes de dados

<i>Descritores</i>	<i>Fonte</i>	<i>Total de registros</i>	<i>Total de trabalhos relacionados ao tema</i>	<i>Total de trabalhos selecionados</i>
<i>Docente bacharel</i>	CAPES	13	31	16
	BDTD	37		
<i>Saberes pedagógicos de bacharéis</i>	CAPES	0	8	2
	BDTD	15		
<i>Saberes pedagógicos para educação superior</i>	CAPES	44	13	0
	BDTD	459		
<i>Docência universitária</i>	CAPES	65	9	5
	BDTD	217		
<i>Formação inicial</i>	CAPES	1660	2	0
	BDTD	2222		
<i>Formação continuada</i>	CAPES	1660	37	0
	BDTD	2223		
<i>Total</i>	-	8615	100	23

Fonte | Elaborada pelas autoras

Embora as fontes de pesquisa tenham apresentado grande quantidade de trabalhos relacionados aos descritores definidos, a maioria das pesquisas identificadas discute assuntos gerais que envolvem a formação docente. Por isso, a partir da leitura inicial dos resumos, foram selecionados vinte e três (23) trabalhos para a elaboração do Estado da Questão, sendo quatorze (14)

dissertações e nove (9) teses. O Quadro 1 apresenta informações básicas sobre os trabalhos selecionados.

Quadro 1

Dados básicos dos trabalhos selecionados para o diálogo com o objeto de investigação

<i>Autor</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo</i>	<i>Curso</i>	<i>Instituição/ano</i>
ANDRADE, Telga Persivo Pontes de.	O professor universitário, sem formação pedagógica, a origem e a construção de sua práxis docente: que racionalidade? Que caminhos?	Tese	Doutorado em Educação Brasileira	Universidade Federal do Ceará/ 2006
BASÍLIO, Vanessa Hidd.	A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor.	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Piauí/ 2010
BERNARDINO JÚNIOR, Roberto.	Docência universitária: o cirurgião dentista no curso de odontologia.	Tese	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Uberlândia/ 2011
CAMARGO, Marcela Pedroso de.	Docência universitária e formação pedagógica: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina.	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Londrina/ 2012
CAMPELO, Arandi Maciel.	Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no curso superior de Administração da FCAP/UPE.	Tese	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pernambuco/ 2011
CÓSSIO, Maria de Fátima.	Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária : um estudo sobre as IES comunitárias do RS.	Tese	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ 2008
DANTAS, Cecília Maria Macedo.	O desenvolvimento da docência nas engenharias: um estudo na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ 2011



<i>Autor</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo</i>	<i>Curso</i>	<i>Instituição/ano</i>
FORESTI, Roque Antonio.	Médico: ser ou não ser professor? Implicações para a conduta médica e a profissionalidade docente.	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade do Vale do Itajaí/2012
FURTADO, José Augusto Paz Ximenes.	A construção de saberes docentes no cotidiano das práticas de ensinar: um estudo focalizando o docente do ensino jurídico.	Dissertação	Mestrado em Ciências da Educação	Universidade Federal do Piauí/2007
FRANCO, Maria Estela Dal Pai.	Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da UNICRUZ/RS.	Tese	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/2009
GONZÁLEZ, Alberto Durán.	Ser docente na área da saúde: uma abordagem à luz da fenomenologia heideggeriana.	Tese	Doutorado	Universidade Estadual de Londrina/2012
LACERDA, Cecília Rosa.	A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar: estudo com professores dos cursos de bacharelado.	Tese	Doutorado em Educação Brasileira	Universidade Federal do Ceará/2011
MEDRADO, Glaucia Cristina da Rocha.	Tornar-se professor de Administração: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional.	Dissertação	Mestrado em Educação: Psicologia da Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/2012
MISSIO, Lourdes.	O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do Curso de Enfermagem da UEMS.	Tese	Doutorado em Educação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/2007
MORAES, Eliane Gouveia de.	Docência universitária: o professor fisioterapeuta no curso de fisioterapia.	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Uberlândia/2008
NUNES, Zimar Borges.	Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica.	Dissertação	Mestrado em Ciências	Universidade de São Paulo/2011
PIVETTA, Hedioneida Maria Foletto.	Concepções de formação e docência dos professores do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Franciscano.	Dissertação	Mestrado em Educação	Mestrado em Educação

<i>Autor</i>	<i>Título</i>	<i>Tipo</i>	<i>Curso</i>	<i>Instituição/ano</i>
RODRIGUES, Algaides de Marco.	Tornar-se professor de Psicologia: encontros com o outro.	Tese	Doutorado em Educação	Universidade Federal de Pelotas/2011
ROLINDO, Joicy Mara Rezende.	A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes: uma análise a partir das representações dos professores do curso de engenharia agrícola da UEG.	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Católica de Goiás/2008
SANTOS, Patrícia Peixotos.	Socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes na educação superior.	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Uberlândia/2013
SILVA, Dayse Souza da.	Formação de professores de educação superior de cursos de graduação na área de saúde.	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Católica de Brasília/2008
SILVA, Stephane da.	Constituição de identidades docentes de professores de um curso jurídico: a recontextualização curricular.	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Pelotas/2011
YNOUE, Alessandra Tiemi.	A capacitação do profissional de fisioterapia para a docência no ensino superior.	Dissertação	Mestrado em Educação	Universidade do Oeste Paulista/2011

Fonte | Elaborado pelas autoras

No segundo momento, a pesquisa buscou identificar artigos científicos publicados em periódicos e anais de eventos científicos que abordassem a temática em questão. Foi realizado um levantamento a partir do banco de periódicos Capes e dos anais de dois (2) eventos: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos anos de 2011, 2012 e 2013, e Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior (ENFORSUP), no mesmo período. Essa fase da pesquisa foi desenvolvida em maio de 2014. O desenvolvimento da pesquisa a partir de publicações em periódicos qualificados pela Capes na área de avaliação Educação ocorreu da seguinte forma: inicialmente, fizemos uma busca em periódicos Qualis A1, A2 e B1 e B2 visto que esses estratos representam os periódicos mais bem avaliados junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação no país. Não havendo



encontrado artigos relacionados à nossa investigação, ampliamos a consulta aos periódicos Qualis B3, B4 e B5.

Outra fonte de dados utilizada foi o levantamento de publicação de artigos em anais de eventos. Nesse momento, escolhemos os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por considerarmos a importância desse encontro para as discussões nacionais acerca da educação superior. O segundo evento, Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior (ENFORSUP), foi selecionado por abordar temas específicos da formação docente para esse nível de educação, representando um panorama das pesquisas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País. Consideramos que essa etapa da pesquisa foi fundamental para complementar o mapeamento dos estudos acerca da formação e atuação do docente bacharel no âmbito nacional, permitindo uma melhor análise sobre os enfoques e as reflexões desenvolvidas acerca da nossa proposta investigativa.

A consulta realizada nas revistas científicas procedeu-se por meio de busca avançada por assunto de artigos publicados nos últimos dez (10) anos, considerando os seguintes critérios de seleção: ser publicado em periódicos qualificados pela Capes, tendo como área de avaliação Educação, abordar especificamente o docente bacharel e ser escrito em língua portuguesa. Os descritores definidos para a busca foram: docente bacharel; formação do docente bacharel; saberes pedagógicos de bacharéis; saberes pedagógicos para educação superior; docência universitária; formação inicial; formação continuada; formação de professores da educação superior; formação de professores; formação do docente universitário; docente universitário e pedagogia universitária, conforme Tabela 2.

Tabela 2
Síntese quantitativa dos artigos publicados em periódicos Qualis/Capes

<i>Descritores</i>	<i>Total de registros</i>	<i>Total selecionado</i>
<i>Docente bacharel</i>	30	0
<i>Formação do docente bacharel</i>	18	0
<i>Saberes pedagógicos de bacharéis</i>	0	0
<i>Saberes pedagógicos para educação superior</i>	0	0
<i>Docência universitária</i>	28	0
<i>Formação inicial</i>	15	0
<i>Formação continuada</i>	26	1
<i>Formação de professores da educação superior</i>	0	0
<i>Formação de professores</i>	0	0
<i>Formação do docente universitário</i>	237	6
<i>Docente universitário</i>	329	1
<i>Pedagogia universitária</i>	985	0
<i>Total</i>	1668	8

Fonte | Elaborada pelas autoras

A definição dos coletores foi sendo feita à medida que identificamos a necessidade de ampliar as possibilidades de buscas; visto que, embora a pesquisa apresentasse quantidade significativa de resultados, os títulos dos artigos abordavam temas gerais da docência e não a docência por parte do profissional bacharel. Outro aspecto a ser destacado é que a maioria dos trabalhos registrados estava escrito em língua estrangeira. Foram selecionados oito (8) artigos publicados em periódicos científicos. O Quadro 2 apresenta os principais dados desses artigos.



Quadro 2

Principais informações dos artigos publicados em revistas científicas selecionados

<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Revista/ano</i>	<i>Estrato Qualis</i>
BATISTA, Nildo Alves.	Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise.	Trabalho, Educação e Saúde/2005.	B2
FERREIRA JÚNIOR, Marcos Antonio.	Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros.	Revista Brasileira de Enfermagem/2008.	B3
BACKES, Vânia Marli Schubert; MOYÁ, Jose Luis Medina; PRADO, Marta Lenise do.	Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem.	Revista Latino-Americana de Enfermagem/2011	B3
MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Sílvia Pereira de Castro; CORNACCHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno.	Os saberes dos professores-referência no ensino de Contabilidade.	Revista Contabilidade e Finanças/ 2012	B3
BACKES, Dirce Stein; MARINHO, Mara; COSTENARO, Regina Santini; NUNES, Simone; RUPOLO, Irani.	Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo.	Revista Brasileira de Enfermagem/2010	B3
ABENSUR, Sílvia Itzcovici; TAMOSAUSKAS, Marcia Rodrigues Garcia.	Tecnologia da Informação e Comunicação na formação docente em saúde: relato de experiência.	Revista Brasileira de Educação Médica/2011.	B3
BALTAZAR, Mariângela Monteiro de Melo; MOYSÉS, Samuel Jorge; BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia.	Profissão, docente de odontologia: o desafio da pós-graduação na formação de professores.	Trabalho, Educação e Saúde/2010	B3
SLOMSKI, Vilma Geni.	Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil.	Revista de Contabilidade e Organizações/2007	B4

Fonte | Elaborado pelas autoras

Para a seleção desses artigos, foi feita, inicialmente, a leitura dos temas buscando o enfoque na docência do profissional graduado na modalidade bacharelado. Em seguida, procedeu-se à leitura dos resumos dos trabalhos selecionados.

Conforme podemos observar no Quadro 2, os oito (8) artigos selecionados estão distribuídos da seguinte forma: um (1) artigo publicado em revista Qualis B2, 6 (seis) publicados em revistas B3 e um (1) publicado em revista B4. Ressaltamos que não identificamos nenhum artigo publicado em revista qualificada como A1, A2, B1 e B5; esse fato sinaliza que ainda há um longo caminho a ser percorrido, seja com pesquisas sobre a temática, seja (sobretudo) em relação a publicações.

Em sequência, verificamos as publicações nos anais de dois eventos: Reuniões da ANPED (2011, 2012, 2013), Grupo de Trabalho (GT08): Formação de Professores e ENFORSUP (2011, 2012, 2013), Grupos de trabalhos: Desenvolvimento profissional docente para atuação com/na diversidade na educação superior e profissional-tecnológica: saberes pedagógicos, identidade profissional, currículo e formação pedagógica. O Quadro 3 apresenta as principais informações dos artigos selecionados nos anais do ENFORSUP.

Quadro 3

Principais informações dos artigos publicados nos anais do ENFORSUP no período de 2011 a 2013

<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Ano</i>
CARVALHO, Genyvana Criscya Garcia; BRITO, Antonia Edna.	Docência no ensino superior: o professor bacharel e as aprendizagens docentes.	2013
DIAS, Ana Maria Iorio; BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; SILVA, Joelma Soares da; SILVA, Chirley Lima da.	A formação dos docentes em Secretariado Executivo das instituições de educação superior do Brasil.	2013
JORDÃO, Larissa; CLARO, Marcel.	A educação no século XXI e a formação do professor reflexivo na arquitetura.	2012
SILVA, Náisa Afonso da.; BARAÚNA, Malusá Silvana.	A prática do docente universitário no curso de Direito e a formação do aluno.	2012



<i>Autor(es)</i>	<i>Título</i>	<i>Ano</i>
CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt de.	A prática pedagógica do bacharel professor da área de Comunicação Social.	2012
SILVA, Wellington dos Reis; KATO, Marly Nunes de Castro; ANDRADE, Luiza Vitória Vital de.	Desenvolvimento Profissional Docente: socialização e identidade dos professores da área de Ciências Biomédicas da UFU.	2012
LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa.	O bacharel na docência superior: retratos de pesquisa do PPGED.	2012
BERNINI, Giovanna Márcia Cristina; SANTOS, Patricia Peixoto dos; DIAS, Caroline.	O professor de ciências exatas no contexto universitário: dilemas e perspectivas.	2012
BORGES, Camila Cunha de Araújo.	Didática e prática pedagógica do professor de Administração.	2012
SAMPAIO, Arlene Luttigards Oliveira Vaz; LEPORACE, Viviane Reis.	Formação Docente: Análise pedagógica sobre desafios do docente-bacharel na educação profissional e ensino superior – IF Baiano Campus Santa Inês – BA.	2012
SOUZA, Ana Cláudia de; DIAS, Elisângela Teixeira G.	Formação pedagógica na prática docente no ensino superior: percepção de professores da área de saúde.	2012
FREITAS, Emílio Campelo; LEITINHO, Meirecele Caliope.	Docência universitária em cursos de Engenharia: um estudo exploratório.	2011
MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa.	Docência no ensino superior: um olhar sobre a prática pedagógica do bacharel.	2011
LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; COSTA, Ivna Maria Mello.	Percorrendo o conhecimento e a formação pedagógica do fisioterapeuta professor.	2011
GUIMARÃES, Isac Pimentel; FERREIRA, Rosilda Arruda.	Pesquisa-ação aplicada às Ciências Contábeis: uma possibilidade teórico-metodológica para a formação de professores.	2011
EUGÊNIO, Benedito G.	De bacharel a professor: processos de aprendizagem da docência no ensino superior.	2011

Fonte | Elaborado pelas autoras

Por meio da leitura dos resumos nos Grupos de Trabalho que abordam o tema, procuramos artigos que discutissem, especificamente, a formação ou aspectos da atuação do docente bacharel.

A pesquisa nos anais do ANPED apresentou sessenta e quatro (64) registros de artigos; no entanto, nenhum trabalho foi selecionado, por não abordar questões acerca do docente bacharel. Nos anais do ENFORSUP, entre oitenta (80) trabalhos registrados, foram selecionados dezesseis (16).

A interpretação das informações obtidas nesta investigação teve como técnica a análise de conteúdo, buscando identificar convergências e diferenças entre as abordagens feitas nas pesquisas. Conforme Bardin (2009, p. 27), a análise de conteúdo “[...] observa com interesse as tentativas que se fazem no campo alargado da análise de comunicações: lexicometria, enunciação linguística, análise de conversação, documentação e base de dados, etc”. Como resultados dessa análise, apresentamos, a seguir, o mapeamento e a interpretação da produção científica acerca da temática formação pedagógica e atuação do docente bacharel.

56 **Afinal, o que dizem as dissertações e teses sobre formação pedagógica e atuação do professor bacharel?**

As pesquisas em dissertações e teses localizadas nos bancos de dados revelaram uma crescente preocupação com o tema, conforme consta na Tabela 3.

Tabela 3

Evolução das pesquisas em dissertações e teses sobre o docente bacharel

<i>Tipo de publicação</i>	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<i>Dissertações</i>	0	1	1	3	0	1	4	3	1
<i>Teses</i>	0	1	1	1	1	0	4	1	0
<i>Subtotal</i>	0	2	2	4	1	1	8	4	1
<i>Total</i>	23								

Fonte | Dados da pesquisa



Percebemos o aumento de interesse pela temática no decorrer das décadas, destacando-se o desenvolvimento de investigações em 2011 com maior quantidade de defesas. Esse aumento aponta para a relevância do assunto no âmbito acadêmico; significa, também, que ainda há muito a ser discutido, visto que a continuidade de debate, acerca dessa temática, pode sinalizar que ainda não foi possível chegar à consolidação das questões que envolvem os problemas que se colocam em relação à formação pedagógica e atuação do profissional bacharel que ingressa na carreira docente.

Com relação aos enfoques das investigações, observamos uma tendência de pesquisas acerca de áreas específicas, representadas pela formação inicial do docente bacharel. Sob esse aspecto, destacamos, em maior quantidade, o foco na atuação de professores bacharéis graduados nas áreas: Odontologia, Engenharia, Medicina, Direito, Saúde, Administração, Enfermagem, Fisioterapia e Psicologia. A Tabela 4 apresenta uma síntese dos assuntos abordados nos títulos dos trabalhos.

Tabela 4
Principais assuntos focalizados nos temas das investigações analisadas

<i>Assuntos</i>	<i>Quantidades</i>
<i>Formação pedagógica</i>	7
<i>Prática docente</i>	1
<i>Saberes docentes</i>	3
<i>Políticas de formação docente</i>	1
<i>Desenvolvimento docente</i>	1
<i>Ser docente e identidade</i>	4
<i>Experiência profissional e docência</i>	1
<i>Docência universitária</i>	2
<i>Tornar-se professor</i>	2
<i>Socialização profissional dos professores</i>	1
<i>Total</i>	23

Fonte | Dados da pesquisa

Percebemos que os assuntos de maior interesse destacados nos temas dos trabalhos estão relacionados à formação pedagógica dos professores

bacharéis. Essa preocupação pode ser explicada pela existência de críticas relacionadas à pouca presença ou valorização de conhecimentos específicos nos saberes docentes, por parte de bacharéis que se tornam professores universitários.

Esse fato leva ao destaque de outro assunto apresentado nas pesquisas: os saberes docentes. Observamos a tendência dos pesquisadores em estudarem a construção desses saberes, como aspecto relevante para a atuação desses professores. Ressaltamos, ainda, as investigações que focalizaram o ser docente e a constituição de sua identidade. Essa tendência, provavelmente ocorre em virtude de inúmeros questionamentos, como: por que o bacharel escolhe a docência? Como o bacharel de torna professor? As pesquisas denotam a necessidade de encontrar respostas para essas inquietações.

Outros assuntos focalizados nos temas dos trabalhos são: prática docente, políticas de formação docente, desenvolvimento docente, experiência profissional e docência, docência universitária, tornar-se professor e socialização profissional dos professores. Esses temas aparecem em menor percentual, no total de dissertações e teses selecionadas. Não obstante, confirmam que as investigações estão sendo desenvolvidas a partir da identificação das peculiaridades das áreas de formação inicial dos bacharéis, mudando-se, dessa forma, o *locus* de realização das pesquisas – numa interessante abordagem que parte do geral para o(s) específico(s), desvelando necessidades idiossincráticas que somente a práxis identifica. Em seguida, analisamos os problemas e objetivos das pesquisas, buscando um delineamento dos aspectos da formação docente abordados nas investigações. Podemos observar essas abordagens na Tabela 5.

Tabela 5

Direcionamento dos problemas e objetivos das pesquisas

<i>Direcionamento dos problemas e objetivos</i>	<i>Quantidade</i>
<i>Formação docente</i>	6
<i>Formação pedagógica</i>	2
<i>Perspectiva institucional da docência universitária e formação pedagógica</i>	1
<i>Saberes pedagógicos</i>	2
<i>Formação pedagógica como política institucional e profissionalidade docente</i>	1



<i>Direcionamento dos problemas e objetivos</i>	<i>Quantidade</i>
<i>Práticas pedagógicas e atividade docente</i>	3
<i>Tornar-se professor e constituição docente</i>	5
<i>Experiências profissionais específicas e elaboração de competências para a docência</i>	1
<i>Trajatória profissional e afetividade</i>	1
<i>Socialização do docente bacharel</i>	1
<i>Total</i>	23

Fonte | Dados da pesquisa

Os dados revelaram que os problemas e os objetivos das investigações possuem, como principal direcionamento, o conhecimento da formação e da prática pedagógica dos professores graduados em cursos de bacharelado. Outra preocupação, que se destaca nas dissertações e teses analisadas, é a construção de saberes pedagógicos. Ressaltam-se, ainda, abordagens que buscam investigar aspectos relacionados às experiências profissionais e suas relação com a docência, trajetórias da profissão docente e afetividade e socialidade do professor bacharel.

59

E o que revelam os artigos publicados em periódicos e anais de eventos científicos?

Analisamos os principais aspectos dos artigos científicos brasileiros publicados em periódicos e eventos selecionados para o Estado da Questão. Destaca-se a evolução das publicações no período de 2005 a 2013, sobretudo nos seguintes aspectos: enfoque dos temas, problemas, objetivos e metodologia. Na Tabela 6, observamos a evolução das publicações acerca da temática.

Tabela 6
Evolução das publicações de artigos em periódicos e eventos no período de 2005 a 2013

<i>Tipo de publicação</i>	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<i>Revista científica</i>	1	0	1	1	0	2	2	1	0
<i>Evento</i>	0	0	0	0	0	0	5	9	2
<i>Subtotal</i>	1	0	1	1	0	2	7	10	2
<i>Total</i>	24								

Fonte | Dados da pesquisa

As publicações dos artigos em periódicos e eventos científicos emergem de forma crescente, tendo maior quantidade de publicações em 2012. Constatamos a existência de poucos artigos publicados em periódicos científicos acerca do docente bacharel, o que remete à necessidade de uma maior visibilidade das pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre essa temática, especialmente nos programas de pós-graduação. Com relação aos assuntos identificados, nos títulos dos artigos selecionados, apresentamos a Tabela 7 a seguir.

Tabela 7

Assuntos apresentados nos temas de artigos publicados em periódicos e eventos

<i>Assunto</i>	<i>Quantidade</i>
Professor bacharel e aprendizagem docente	2
Docentes secretários executivos	1
Professor de Arquitetura	1
Docente de Direito	1
Docente de Comunicação Social	1
Professor de Administração	1
Educação Tecnológica	1
Professor de Engenharia	1
Saberes e práticas pedagógicas	4
Professor fisioterapeuta	1
Professor de Ciências Contábeis	4
Professor da área de saúde	6
Total	24

Fonte | Dados da pesquisa



Os assuntos que permeiam as pesquisas publicadas em periódicos e eventos, com foco no docente bacharel, apontam para uma preocupação com a atuação desses professores nas áreas de saúde e Contabilidade. Observamos, ainda, uma quantidade significativa de pesquisas que abordam a temática saberes e práticas desses professores e aprendizagem docente.

Assim como ocorre nas pesquisas de pós-graduação, os artigos científicos apresentam uma tendência a estudar áreas específicas de profissionais bacharéis que atuam como professores na educação superior, tais como: Secretariado Executivo, Arquitetura, Direito, Comunicação Social, Administração, Engenharia e Fisioterapia.

Em seguida, analisamos os enfoques dos objetivos e dos problemas apresentados nos artigos, conforme Tabela 8.

Tabela 8
Enfoque dos objetivos e problemas dos artigos publicados em periódicos e eventos científicos

<i>Assunto</i>	<i>Quantidade</i>
Constituição docente	4
Formação docente	6
Prática pedagógica	9
Formação continuada	1
Desenvolvimento profissional docente	1
Formação inicial	1
Saberes docentes	1
Tecnologia da informação e Comunicação	1
Total	24

Fonte | Dados da pesquisa

O principal enfoque dos objetivos e problemas dos trabalhos refere-se à prática pedagógica, seguida de formação docente e constituição docente. Os artigos discutem, também, temas que envolvem formação continuada, o desenvolvimento docente, os reflexos da formação inicial na prática pedagógica, saberes e conhecimentos, entre outros.

Em síntese, as contribuições das pesquisas para as discussões acerca da formação do docente bacharel

Observamos que as pesquisas analisadas preocupam-se com os aspectos motivadores que impulsionam o bacharel a tornar-se docente. Nesse sentido, Silva (2008) conclui que o principal fator motivador, para a inserção do bacharel na docência, é o “gosto pelo ensino”. Complementando essa ideia, Medrado (2012) salienta que os bacharéis (no caso de sua pesquisa, os administradores) atuam na docência por motivo afetivo e pelo gosto e prazer em ministrar aulas. Na percepção de González (2012, p. 6), “[...] o estímulo para a docência por parte dos participantes de sua pesquisa existia a partir da oportunidade de ingresso na educação, de status e da necessidade de um segundo emprego”. Conforme Silva (2008), muitos profissionais sinalizaram o desejo de atuar exclusivamente na docência; mas, por outro lado, alguns consideram a docência como uma atividade que complementa a sua profissão.

No tocante à constituição docente, destacamos o estudo de Pivetta (2006, p. 5), que, ao desenvolver pesquisa com professores fisioterapeutas, concluiu que as “[...] concepções de formação e docência [...] estão entrelaçadas e vêm sendo construídas ao longo da trajetória docente”. No entendimento de Missio (2007), essa constituição ocorre em diversos contextos e momentos históricos da trajetória do professor, sendo construída ao longo de toda a vida pessoal e profissional. Em outra linha de pensamento, Silva (2011) pondera que os profissionais que não possuem formação pedagógica, encontram na docência a sua realização profissional e consideram salutar o convívio entre docentes. Acrescenta que os fatores que contribuem para a constituição de sua identidade são as atividades do cotidiano acadêmico relacionadas à categoria recontextualização curricular.

Sob esse aspecto, ressaltamos, ainda, a pesquisa realizada por Furtado (2007) com docentes do ensino jurídico. Em sua percepção, esses profissionais tornam-se docentes na educação superior por meio da vivência cotidiana das práticas de ensinar. A investigação de Basílio (2010, p. 9), com foco na atuação de advogados docentes, denotou que eles “[...] ressignificam suas concepções de docência ao longo do seu percurso no magistério superior”.



Rolindo (2008) argumenta que a formação pedagógica, no curso de engenharia, também é desenvolvida por meio da prática e experiência a partir de erros e acertos. Santos (2013) corrobora essa reflexão, ao afirmar que os engenheiros se constituem docentes a partir dos processos de erros e acertos, em busca de um trabalho mais adequado. Nessa mesma linha de pensamento, Dantas (2011) discute a percepção da prática de ensino dos docentes-engenheiros dos cursos de Engenharia Civil, Elétrica e de Materiais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), afirmando que os professores possuem uma tendência a experimentar uma pedagogia da prática no cotidiano, acreditando que a docência se aprende com a prática, mas reconhecem que essa forma não é suficiente para o desenvolvimento profissional.

Com relação à constituição de docentes da área de saúde, González (2012, p. 6) concluiu que “[...] os docentes buscaram referências na impessoalidade da cotidianidade do mundo da educação para subsidiar a construção do ser-docente”. Para Rodrigues (2011), o psicólogo constitui-se professor a partir dos encontros vivenciados em seus fazeres e nos espaços de compartilhamento com a comunidade acadêmica. Em outra linha de pensamento, defende-se que a constituição do docente para a educação superior ocorre por meio da prática profissional. Essa ideia é defendida por Andrade (2006), ao afirmar que as experiências profissionais são fundamentais para a prática docente. Entretanto, conhecimentos isolados não são suficientes para constituir um bom professor, pois esse se faz na conjugação de vários saberes, construídos por meio da práxis da profissão docente.

Nesse sentido, Lacerda (2011) ressalta que os conhecimentos construídos, no exercício da profissão, podem ser articulados aos saberes docentes na educação superior. Nessa mesma perspectiva, Nunes (2011) defende que a maioria dos professores inseridos na docência na educação superior possui, como referência, a vivência da prática profissional. A nosso ver, embora importante, a experiência profissional não é suficiente para a atuação do bacharel como professor. Assim, concordamos com a ideia de Andrade (2006), ao considerar que somente a experiência não é capaz de tornar esse profissional apto para enfrentar os desafios do professorado e que uma formação direcionada para a construção de saberes pedagógicos é necessária.

Diante do exposto, constatamos que a análise das pesquisas evidenciou problemas relacionados à ausência de formação pedagógica. Sob esse aspecto, destacamos as investigações de Moraes (2008), Bernardino Júnior

(2011) e Ynoue (2011). Esses estudos reconhecem e salientam a necessidade de conhecimentos pedagógicos para preencher as lacunas existentes na formação de bacharéis que atuam como professores na educação superior. Essas considerações são complementadas por estudos que destacam como ocorre a construção de saberes pedagógicos por esses profissionais, visto que o curso de bacharelado não forma para a docência. Entre esses estudos, destacamos os de Andrade (2006) e Furtado (2007), que apontam inquietações acerca de quais são e como são construídos os saberes pelo bacharel que se insere na carreira acadêmica.

Considerações finais: o que nos ensina o Estado da Questão?

64 Em busca das contribuições dos estudos sobre o docente bacharel, podemos perceber que as pesquisas têm sido desenvolvidas em cursos específicos de formação como Administração, Contabilidade, Direito, Enfermagem, entre outros. Embora as investigações sejam desenvolvidas em campos de atuação diferentes, os enfoques permeiam a preocupação com temas semelhantes. Entre os assuntos estudados, ressaltam-se a motivação para a docência, a constituição docente, ausência e a necessidade de formação pedagógica, a construção de saberes pedagógicos, as formações inicial e continuada. Assim, reafirmamos a importância das pesquisas realizadas para constituir o Estado da Questão; estas se tornaram relevantes na medida em que ressaltaram os estudos desenvolvidos sobre a temática, bem como as lacunas percebidas nas investigações analisadas e que podem ser preenchidas por meio de outra(s) investigação(ões).

Sobre a motivação para a docência, as pesquisas revelaram três aspectos principais: "gosto/amor pelo ensino", uma forma de "complemento à sua profissão" e a docência acontecendo "por acaso". Diante dessa realidade, indagamos: qual é o papel das instituições, para que haja uma maior motivação desses professores, em relação à profissionalização docente? O que as Instituições de Educação Superior, que recebem os professores bacharéis, têm feito para que haja formação pedagógica e maior motivação no exercício da docência?

No que se referem à constituição docente, os estudos analisados denotam que a docência é estabelecida, para os bacharéis, principalmente por



meio da prática de ensino. Consideramos fundamental, nas instituições que acolhem esse profissional, a existência de ações com o intuito de oferecer espaços de reflexão e formação pedagógica aos docentes.

Outro aspecto a ser ressaltado é a construção de saberes pedagógicos dos docentes bacharéis. As investigações apontam que o professor bacharel utiliza, principalmente, os saberes da experiência e os saberes específicos de sua área de formação inicial. Consideramos que tais saberes, embora relevantes, não são suficientes para a atuação docente na educação superior.

O fato de que a docência configura uma possível área de atuação para o bacharel, cuja formação inicial não aborda os saberes pedagógicos, salienta-se a carência de se abordar esse aspecto desde a graduação do bacharel. Essa ideia é reforçada por Ferreira Júnior (2008), ao considerar que é preciso contemplar os aspectos pedagógicos na formação inicial do profissional. Entendemos que a formação continuada não pode assumir toda a responsabilidade pela formação desse professor. Da mesma forma, a pós-graduação também deveria ter a docência para a educação superior como preocupação – e transformar a “preparação” (estabelecida no art. 66, da LDB, Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996) em efetiva formação docente para esse nível de ensino.

Também não podemos deixar “[...] à mercê de cada professor, individualmente, a determinação e a busca” por formação e desenvolvimento profissionais docentes (DIAS, 2010, p. 76). É preciso um foco maior, tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada, visando encontrar possíveis soluções para a construção de saberes pedagógicos dos professores bacharéis. Nessa linha de pensamento, emerge o seguinte questionamento: quais são as possibilidades de se focalizar os saberes pedagógicos na formação inicial do bacharel?

Salientamos, assim, a necessidade de aprofundamento das discussões sobre a formação continuada por meio da institucionalização de ações formativas na IES, de forma sistemática, voltadas especificamente para esse profissional, com base na construção de conhecimentos docentes e vinculadas ao seu desenvolvimento profissional docente. O diálogo com as investigações analisadas evidenciou que a consolidação da ideia de que o docente bacharel necessita de conhecimentos pedagógicos é consenso entre os pesquisadores.

O que se faz necessário aprofundar é a busca por possíveis soluções para essa problemática.

Nota

- 1 Manteremos os termos “universitário” e “universidade” sempre que se referirem à citação de autores (ou quando se referir à expressão utilizada pelo autor). Preferimos os termos “educação superior” e “Instituições de Educação Superior” por considerarmos que, dessa forma, abrangemos, também, as instituições e os docentes que atuam em faculdades e ou centros universitários.

Referências

ANDRADE, Telga Persivo Pontes de. **O professor universitário, sem formação pedagógica, a origem e a construção de sua práxis docente: que racionalidade? Que caminhos?** 2006. 129f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3291>. Acesso em: 6 abr. 2014.

66 ABENSUR, Sílvia Itzcovici; TAMOSAUSKAS, Marcia Rodrigues Garcia. Tecnologia da informação e comunicação na formação docente em saúde: Relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 102-107, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v35n1/a14v35n1.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

BACKES, Dirce Stein; MARINHO, Mara; COSTENARO, Regina Santini; NUNES, Simone; RUPOLO, Irani. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 63, n. 3, p. 421-426, maio/jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n3/a12v63n3.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

BACKESI, Vânia Marli Schubert; MOYÁIL, Jose Luis Medina; PRADO, Marta Lenise do. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 421-428, mar./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692011000200026&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 14 out. 2015.

BALTAZAR, Mariângela Monteiro de Melo; MOYSES, Samuel Jorge; BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. Profissão, docente de odontologia: o desafio da pós-graduação na formação de professores. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.



285-303, jul./out. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a07v8n2.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70/ LDA, 2009.

BASÍLIO, Vanessa Hidd. **A prática pedagógica no ensino superior**: o desafio de tornar-se professor. 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/Vanessa_Hidd.pdf. Acesso em: 12 out. 2014.

BATISTA, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 283-294, set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v3n2/03.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

BERNARDINO JÚNIOR, Roberto. **Docência universitária**: o cirurgião dentista no curso de odontologia. 2011. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>. Acesso em: 30 mar. 2014.

BERNINI, Giovanna Márcia Cristina; SANTOS, Patricia Peixoto dos; DIAS, Caroline. O professor de ciências exatas no contexto universitário: dilemas e perspectivas. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. 1 CD-ROM.

BORGES, Camila Cunha de Araújo. Didática e prática pedagógica do professor de Administração. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. 1 CD-ROM.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2015.

CAMARGO, Marcela Pedroso de. **Docência universitária e formação pedagógica**: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_CAMARGO_Marcela_Pedroso.pdf. Acesso em: 14 out. 2015.

CAMPELO, Arandi Maciel. **Os saberes docentes construídos pelos professores e as práticas de ensino no curso superior de administração da FCAP/UPE**. 2011. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <http://www.arandi.adm.br/pdf/Arandi.tese.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2014.

CARVALHO, Genyvana Criscya Garcia; BRITO, Antonia Edna. Docência no ensino superior: o professor bacharel e as aprendizagens docentes. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 5., 2013, Terezina. **Anais...** Terezina: Universidade Federal do Piauí, 2013. 1 CD-ROM.

CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt de. A prática pedagógica do bacharel professor da área de Comunicação Social. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE NORDESTE E CENTRO-OESTE E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. 1 CD-ROM.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária**: um estudo sobre as IES comunitárias do RS. 2008. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13275>. Acesso em: 25 abr. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, v. 27, p. 525-536, set./dez. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/397/294>. Acesso em: 24 fev. 2015.

DANTAS, Cecília Maria Macedo. **O desenvolvimento da docência nas engenharias**: um estudo na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/10200/1/CeciliaMMD DISSERT.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2014.

DIAS, Ana Maria Iório. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papirus, 2010.

DIAS, Ana Maria Iório; BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; SILVA, Joelma Soares da; SILVA, Chirley Lima da. A formação dos docentes em Secretariado Executivo das Instituições de Educação Superior do Brasil. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E



CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 5., 2013, Teresina. **Anais...** Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2013. 1 CD-ROM.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. Tradução Nuno Garcia Lopes. Lisboa: Edições 70, 2007.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 21. ed. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. De bacharel a professor: processos de aprendizagem da docência no ensino superior. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: Fundação Visconde de Cairu, 2011. 1 CD-ROM.

FERREIRA JÚNIOR, Marcos Antonio. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 6, p. 866-871, nov./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n6/a12v61n6.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

FORESTI, Roque Antonio. **Médico: ser ou não ser professor? Implicações para a conduta médica e a profissionalidade docente**. 2012. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina. Disponível em: http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1092. Acesso em: 2 maio 2014.

69

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Emílio Campelo; LEITINHO, Meirecele Calíope. Docência universitária em cursos de Engenharia: um estudo exploratório. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: Fundação Visconde de Cairu, 2011. 1 CD-ROM.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da UNICRUZ/RS**. 2009. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24164/000745080.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 abr. 2014.

FURTADO, José Augusto Paz Ximenes. **A construção de saberes docentes no cotidiano das práticas de ensinar: um estudo focalizando o docente do ensino jurídico**. 2007. 162f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007. Disponível em: <http://www.ufpi>

br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2008/construca_saberes.pdf. Acesso em: 4 abr. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GONZÁLEZ, Alberto Durán. **Ser docente na área da saúde**: uma abordagem à luz da fenomenologia heideggeriana. Londrina, Paraná. 2012. 115f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/saudecoletiva/Doutorado/teses/tese/1.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2014.

GUIMARÃES, Isac Pimentel; FERREIRA, Rosilda Arruda. Pesquisa-ação aplicada às ciências contábeis: uma possibilidade teórico-metodológica para a formação de professores. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: Fundação Visconde de Cairu, 2011. 1 CD-ROM.

JORDÃO, Larissa Caroline Silva; CLARO, Marcel Alessandro. A Educação no século XXI e a formação do Professor reflexivo na Arquitetura. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2012, Urbelândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Urbelândia, 2012. 1 CD-ROM.

LACERDA, Cecília Rosa. **A experiência do exercício da profissão e o saber ensinar**: estudo com professores dos cursos de bacharelado. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: http://www.si3.ufc.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?noticia=10290670&id=10056. Acesso em: 3 abr. 2014.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; COSTA, Ivna Maria Mello. Percorrendo o conhecimento e a formação pedagógica do fisioterapeuta professor. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: Fundação Visconde de Cairu, 2011. 1 CD-ROM.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. O bacharel na docência superior: retratos de pesquisa do PPGED. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Urbelândia, 2012. 1 CD-ROM.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.



MASETTO, Marcos Tarciso. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.

MEDRADO, Glaucia Cristina da Rocha. **Tornar-se professor de administração**: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional. 2012. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=12385&processar=Processar. Acesso em: 2 maio 2014.

MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro; CORNACCHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista de Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v23n59/v23n59a06.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

MISSIO, Lourdes. **O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do curso de enfermagem da UEMS**. 2007, 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000423305>. Acesso em: 30 mar. 2014.

MORAES, Eliane Gouveia de. **Docência universitária**: o professor fisioterapeuta no curso de fisioterapia. 2008. 66f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008. Disponível em: <http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do>. Acesso em: 7 abr. 2014.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Docência no ensino superior: um olhar sobre a prática pedagógica do bacharel. In: ENCONTRO INTERREGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3, 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: Fundação Visconde de Cairu, 2011. 1 CD-ROM.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010.

NUNES, Zigmor Borges. **Ensino superior**: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica. 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa

de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/concei%C3%A7%C3%A3o/Downloads/ZigmarBorgesNunes.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

PIVETTA, Hedioneida Maria Foletto. **Concepções de formação e docência dos professores do curso de fisioterapia do Centro Universitário Franciscano**. 2006. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=531. Acesso em: 21 abr. 2014.

RODRIGUES, Algaides de Marco. **Tornar-se professor de psicologia: encontros com o outro**. 2011. 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: taniaporto.dominotemporario.com/doc/TT_2011_algaides.pdf. Acesso em: 15 abr. 2014.

ROLINDO, Joicy Mara Rezende. **A formação didático-pedagógica dos bacharéis docentes: uma análise a partir das representações dos professores do curso de engenharia agrícola da UEG**. 2008. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <http://www.openthesis.org/documents/Dos-docentes-uma-partir-das-495283.html>. Acesso em: 4 abr. 2014.

SAMPAIO, Arlene Luttigards Oliveira Vaz; LEPORACE, Viviane Reis. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. 1 CD-ROM.

SANTOS, Patrícia Peixoto dos. **Socialização profissional dos professores engenheiros ingressantes da educação superior**. 2013. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/3449/1/SocializacaoProfissionalProfessores.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2014.

SILVA, Dayse Souza da. **Formação de professores de educação superior de cursos de graduação na área de saúde**. 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.btdt.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=894. Acesso em: 20 abr. 2014.

SILVA, Naísa Afonso da; BARAÚNA, Silvana Balusá. A prática do docente universitário no curso de Direito e a formação do aluno. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE,



NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. 1 CD-ROM.

SILVA, Stephane da. **Constituição de identidades docentes de professores de um curso jurídico**: a recontextualização curricular. 2011, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>. Acesso em: 20 abr. 2014.

SILVA, Wellington dos Reis; KATO, Marly Nunes de Castro; ANDRADE, Luiza Vitória Vital de. Desenvolvimento Profissional Docente: socialização e identidade dos professores da área de Ciências Biomédicas da UFU. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR 4., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. 1 CD-ROM.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v41n27.pdf> Acesso em: 24 fev. 2015.

SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do Brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 87-103, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.rco.usp.br/index.php/rco/article/view/11/24>. Acesso em: 14 out. 2015.

SOUZA, Ana Cláudia de; DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Formação pedagógica na prática docente no ensino superior: percepção de professores da área de saúde. In: ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR 4., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. 1 CD-ROM.

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

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

YNOUE, Alessandra Tiemi. **A capacitação do profissional de fisioterapia para a docência no ensino superior**. 2011. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2011. Disponível

em: http://apeclx.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=262. Acesso em: 20 abr. 2014.

Profa. Ms. Conceição de Maria Pinheiro Barros
Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Economia, Administração, Atuárias, Contabilidade e Secretariado
Executivo
Grupo de Estudos e Pesquisas em Secretariado Executivo | GEPES
Email | conceicaompb@ufc.br

Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias
Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Formação Docente
E-mail | ana.iorio@yahoo.com.br

Recebido 29 out. 2015

Aceito 21 nov. 2015



Identidade profissional de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais

Marjorie Samira Ferreira Bolognani

Adair Mendes Nacarato

Universidade São Francisco | Bragança Paulista

Resumo

Este texto discute as relações entre trabalho docente, formação, saberes e construção da identidade profissional. A pesquisa foi realizada com dez professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e teve, como foco, o ensino de matemática. Os dados foram produzidos por entrevistas narrativas e grupo de discussão. Aquilo que as professoras lembram e narram trazem indícios de como os processos de formação vivenciados e o trabalho desenvolvido são por elas interpretados e ressignificados. Tais narrações, com a tomada de consciência, parecem ser determinantes à formação contínua delas, sinalizando o quanto as narrativas se constituem em práticas de autoformação.

Palavras-chave: trabalho docente. Identidade docente. Narrativas de vida.

75

Professional identity for teachers of Mathematics in Elementary School

Abstract

This text debates the relations among teaching work, formation, knowledge and the building of professional identity. The research has been carried out within ten teachers working in the first years of Elementary School, focusing on those who teach Mathematics. Data was produced through narrative interviews and a group of discussion. What teachers have reminded and brought up evidences how they interpret and attribute meaning to the processes of formation and the work developed. Such narratives, usually accompanied by the wake of self-awareness, seem to be determinant to the teachers' continuous formation, showing how much their narratives also constitute practices of self-formation.

Keywords: Teaching work. Teachers' professional identity. Life narratives.

La identidad profesional de profesoras que enseñan matemáticas en la educación primaria

Resumen

En este texto se discuten las relaciones entre trabajo docente, formación, saber y construcción de la identidad personal. La investigación se realizó con diez profesoras que trabajan en la educación primaria, y se dirigió específicamente a la enseñanza de las matemáticas. Las informaciones se obtuvieron a partir de entrevistas narrativas y grupos de discusión. Los recuerdos narrados por las profesoras muestran cómo interpretan los procesos de formación vividos y los trabajos desarrollados. Esas narraciones y la toma de conciencia son cruciales para su formación continua y señalan cómo las narrativas constituyen prácticas de auto-formación.

Palabras llave: Trabajo docente. Identidad docente. Narrativas de vida.

Introdução

76

Este texto refere-se ao recorte de uma pesquisa de mestrado, realizada pela primeira autora e orientada pela segunda e que teve como foco as trajetórias estudantis e profissionais de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Para este texto, revisitamos os dados produzidos com o objetivo de analisar a construção identitária dessas professoras, a partir dos saberes que são apropriados ao longo do trabalho docente.

Ao discutirmos o trabalho docente fica evidente a complexidade que envolve o tema. Uma das características que permite tal afirmação é o fato de este trabalho acontecer com seres humanos, pois o professor se relaciona com membros de uma mesma sociedade, caráter coletivo da ação, ao mesmo tempo que se depara com a subjetividade do indivíduo, por suas singularidades e suas particularidades.

Nessa interação com o outro – os colegas de profissão, os alunos, os pais, a comunidade em torno da escola e as instituições externas – ocorrem interações que constroem e modificam a identidade do professor. Tardif e Lessard (2005, p. 28), ao citarem Marx, destacam que “[...] o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho”.



Podemos afirmar que a identidade docente é definida pelas e nas reflexões e nas interações do trabalho, nas relações e negociações humanas que ocorrem no cotidiano escolar e fora dele. Na análise do trabalho docente, não se pode ignorar a ambiguidade do papel do professor, como agente e como ator do processo do trabalho educacional. Nessa autoria, acreditamos que os professores “[...] investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua unção como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão [...]” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38), e transformam em instrumentos os artefatos materiais e simbólicos construídos na profissão ao longo do tempo (MACHADO, 2007).

Entre as múltiplas possibilidades de análise do trabalho docente, apoiamo-nos nas perspectivas histórico-cultural e sociológica. Uma das abordagens metodológicas que tem possibilitado a tomada de consciência dos professores sobre sua atividade profissional é o uso de narrativas e, neste caso em particular, as narrativas de vida.

Partimos dos pressupostos de que o tempo de vida na profissão, o repertório de saberes construído ao longo da prática e a experiência profissional, marcada pelas interações humanas, modelam e constroem a identidade do professor. Com base nas vozes das professoras participantes da pesquisa, buscamos, neste artigo, identificar as evidências de construção e transformação da identidade profissional nas narrativas produzidas por elas, tendo como foco o ensino de matemática nos anos iniciais.

O texto está organizado em cinco seções. Inicialmente, apresentamos em duas seções as dimensões teóricas que fundamentaram a pesquisa: o estudo das narrativas de vida, a constituição de um repertório de saberes para o exercício da profissão docente e a consequente construção da identidade. Em seguida, apresentamos o contexto da pesquisa, seguido da análise das narrativas buscando evidências de como foi a construção identitária dessas professoras e a produção de novos sentidos para a profissão, a partir do ato de narrar. Por fim, fazemos algumas amarras das análises realizadas.

O estudo das narrativas de vida e a formação docente

Como a documentação da pesquisa foi construída com base em narrativas das professoras, entendemos também ser preciso discutir aqui as concepções de narrativas de vida. Tais concepções também foram dialogadas com os colegas participantes do grupo Histórias de Formação de Professores que ensinam Matemática (HIFOPEM).

Mas o que podemos considerar como narrativa ou história de vida? A singularidade de uma história de vida pode atender à pesquisa, ou melhor, pode tornar-se conhecimento científico? Essa questão fazemos com Ferrarotti (2010), para quem as histórias de vida vêm ganhando reconhecimento e legitimidade como conhecimento científico, rompendo com paradigmas positivistas que defendiam o distanciamento do sujeito com objeto de pesquisa. Reconhecer que as narrativas de vida se constituem em fonte de produção de dados para as pesquisas em educação é admitir que não é possível separar corpo e mente, sujeito e objeto de pesquisa; é admitir que a subjetividade é inerente à pesquisa qualitativa.

78 Para as nossas reflexões sobre narrativa de vida, dialogamos com Bertaux (2010) que afirma ser essa qualquer episódio de vivência narrado pelo sujeito a outra pessoa. Para o autor, se algo foi contado, “[...] a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa [...]” (BERTAUX, 2010, p. 47, grifos do autor). O discurso produzido inclui, além da narrativa, outras formas – como a descrição, a explicação e a avaliação – para a produção de significados.

A respeito da singularidade das narrativas, Ferrarotti formula que somos sínteses

[...] individualizada e ativa de uma sociedade [...] se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 2010, p. 45, grifos do autor).

Para superar as singularidades existentes nos acontecimentos vivenciados, Bertaux (2010, p. 48) propõe que se relacionem vários relatos de vivência de uma mesma “situação social”, alcançando, assim, “[...] uma representação sociológica dos componentes sociais (coletivos) da situação”.



Ao contar nossa história de vida, construída pela memória narrada, contamos nossa própria história e também a de outros (PRADO; ROSA; SADALLA; GERALDI, 2008, p. 73). Numa perspectiva bakhtiniana, os autores afirmam: “[...] a alteridade é constitutiva do sujeito. Somos diversos, singulares, polifônicos: sujeitos de dispersão. De qualquer forma, após nos termos identificado com o outro, devemos voltar a nós mesmos, recuperar o próprio lugar.”

Quanto aos sujeitos que narram, como teoriza Bertaux (2010, p. 29), é atribuída ênfase ao que lhes é exterior, ou seja, suas vivências produzidas no contexto social. A narrativa de vida torna-se “[...] um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar para a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem”. Além disso, o material biográfico pode permitir a seus autores, mediante o desejo desses e o esforço de reflexividade, pensar em várias questões. Josso (2006) nos apresenta alguns questionamentos e os chama de macroquestões:

[...] sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero me tornar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei?

Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vêm às ideias que acredito serem minhas?

Sobre o que me apoio para dizer o que digo (a escolha das temáticas, abordadas nos relatos) da maneira como enuncio (de onde vem o meu linguajar e o meu vocabulário). De onde vem minha inspiração, minhas aspirações e meus desejos? (JOSSE, 2006, p. 26).

Essas questões, pensadas, com base nas próprias histórias de escolarização são fecundas para a formação, “[...] porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento” (SOUZA, 2006, p. 136).

Partilhamos da ideia de formação concebida por Dominicé (2010a, p. 222 e 201) quando afirma que, para ser considerado como lugar de construções particulares, “[...] o tempo de formação contínua necessita que a contribuição educativa se dirija ao processo de formação”. Tanto nos casos de formação profissional como nos casos de formação durante o trabalho na escola, a formação do adulto professor precisa passar por sua história de

vida, pois sua história de vida é “[...] espaço da educação [...]” (DOMINICÉ, 2010a, p. 201).

Os momentos de singularidades considerados nas narrativas de vida nos permitem entender como cada um se tornou o que é. Além disso, “[...] as narrativas constituem documentos históricos sobre as concepções de educação que prevalecem em certos momentos ou em determinados meios [...]” (DOMINICÉ, 2010a, p. 219).

Com isso, os textos biográficos podem tornar-se um local de “[...] apropriação de contribuições educativas mais especializadas ou articuladas sobre conhecimentos particulares [...]”, pois “[...] põem-nos na pista de processos de formação [...]” (DOMINICÉ, 2010a, p. 214) ao mesmo tempo que permitem a reflexão das tendências e das práticas da educação.

Com esse foco, a entrevista narrativa apresenta-se como um método de produzir dados biográficos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005). Sobre a compreensão que se faz das histórias narradas, Souza (2006, p. 137) afirma que esse entendimento desvela e/ou reconstrói para “[...] processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos”.

80 Sobre as experiências individuais, Nacarato e Passeggi (2012, p. 213) afirmam que assumir as narrativas de formação “[...] práticas formativas traz para o âmbito das pesquisas em educação a atribuição de valor de conhecimento à subjetividade”. Acreditamos que os sujeitos se formam em uma rede de poder e que as escolhas não são aleatórias. Narrar o próprio cotidiano e a formação subsidiará ao educador que almeje questionar as relações de poder que emanam de seu próprio discurso e de sua prática.

A constituição de um repertório de saberes para o exercício da profissão docente e a construção da identidade profissional

Que saberes são necessários aos professores, visto que não estamos falando em transmitir conhecimento? O que faz um professor para mobilizar um sujeito para o processo de humanização, socialização e subjetivação nas aulas de matemática? Como esses saberes são construídos?

Compreender os saberes docentes é compreender sua evolução, sua transformação ao longo de sua história, das histórias de vida e da carreira



"[...] que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços" (TARDIF, 2002, p. 106).

Para Tardif, o saber do professor é plural e temporal, construído de vários saberes, e implica

[...] um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada (TARDIF, 2002, p. 35).

Para esse autor, os diferentes saberes podem ser nomeados como: 1) os saberes disciplinares, que "[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento [...]" (TARDIF, 2002, p. 38) oferecidos nas universidades; 2) os saberes curriculares, os quais os professores devem aplicar nos programas escolares, nos objetivos, nos conteúdos, nos métodos; 3) os saberes profissionais, transmitidos na formação de professores, incluindo a prática docente, objeto de saber das ciências da educação e da pedagogia; e 4) os saberes experienciais, referentes ao trabalho docente no meio, ou seja, construído na prática do professor. Além disso, há, também, os saberes pedagógicos do professor, ou seja, os saberes que dizem respeito ao modo de ensinar os diferentes conteúdos.

Entre os múltiplos saberes, os experienciais são centrais, como modeladores dos demais. São saberes práticos e não da prática, saberes que criam a cultura do professor em seu trabalho diário, a partir de "[...] improvisação e habilidade pessoal [...]" e enfrentamentos de "[...] situações mais ou menos transitórias e variáveis [...]" (TARDIF, 2002, p. 49).

No trabalho cotidiano, o professor interage com os alunos, os pais e os responsáveis, com a comunidade, com os pares, com outros gestores, enfim, interage com outras pessoas. Essas interações, como afirma Tardif (2002, p. 50), não exigem um saber sobre uma prática e sim a "[...] capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores".

Há de se considerar que os saberes experienciais perpassam pelos demais saberes: disciplinares; pedagógicos do conteúdo; curriculares; profissionais; além daqueles que, construídos ao longo de sua história de vida, moldam sua identidade, com "[...] consequências não intencionais [...]"

(TARDIF, 2002, p. 214), e que inclui sua formação desde a entrada na escola como aluno. Para esse autor, o tempo de vida profissional modela a identidade do professor; por isso, além de plural, o saber do professor é temporal. A importância desses saberes está na sua objetivação, pois – ao sistematizar os saberes construídos pelo professor na prática cotidiana, “[...] a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas [...]” – o docente se torna um formador (TARDIF, 2002, p. 52).

Neste sentido, fica difícil identificar exatamente as origens dos saberes nas narrativas produzidas pelas professoras colaboradoras da pesquisa. Saberes esses que servem ao ensino e à aprendizagem dos sujeitos envolvidos na educação escolar de uma forma não mecânica. Buscamos, nas narrativas das professoras, o que elas dizem a respeito das apropriações do que seja ensinar matemática, em outras palavras, os indícios de constituição de um repertório de saberes.

Assim, para compreender os saberes que as professoras vão se apropriando para o exercício da profissão docente, é preciso olhar para as suas trajetórias, a partir da formação, inicial e contínua, e de suas histórias de vida e profissional. As narrativas das professoras evidenciam essas trajetórias e, ao refletir sobre elas, tomam consciência de sua identidade, produzindo sentidos a essa construção. Esses saberes são apropriados em suas práticas de ensinar e aprender para ensinar; elas constituem a base para a construção da identidade do trabalhador professor (TARDIF; RAYMOND, 2000), uma identidade social.

Cunha, Fernandes, Mota e Nogueira (2007) entendem que a construção de identidade profissional se dá pela seleção e pelos acúmulos numerosos de identificações que a pessoa faz ao longo da vida.

Percebemos, ainda, que, nas narrativas, ao evocar as preferências, as repulsas, os desafios, as conquistas, as posturas de ser professora, como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 216, destaque dos autores), a temporalidade compõe a “[...] memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.” Na narrativa, como explicam Nacarato e Passeggi (2012, p. 211), “[...] a professora dá sentido ao mundo vivido e à relação entre esse mundo



e à interpretação que faz dele; entre a experiência humana e o ato de narrar; entre história individual e a história coletiva.”

As narrativas das professoras evidenciam o quanto essas relações ocorridas na escola constroem as identidades, deixando-lhes ora marcas negativas ora positivas que possibilitam superações de fracassos anteriores ou reiteram outros. Como afirmam Cunha, Fernandes, Mota e Nogueira

[...] a maneira como cada um se sente, diz-se professor, apropria-se do sentido de sua história pessoal e profissional é um processo que se refaz continuamente nos espaços escolares e em outros espaços para além deles, construindo uma identidade flexível e sensível às continuidades, descontinuidades, mudanças, inovações e rupturas presentes nesses espaços (CUNHA; FERNANDES; MOTA; NOGUEIRA, 2007, p. 154.)

No processo do trabalho, elas modificam sua identidade com características do que é ser professora, pois, como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 210), “[...] uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”.

Marcelo (2009, p. 118), ao debater sobre 14 “constantes” que identificam a identidade docente, conclui, entre outros fatores, que o conteúdo ensinado é capaz de construir a identidade desse profissional. Além disso, o conhecimento sobre o que se está ensinando influencia o que se ensina e “[...] influi no que e no como se ensina”.

Quando as professoras, por exemplo, afirmam que reproduzem práticas que vivenciaram como alunas no início da carreira, refletem, durante a fala, o porquê de reproduzi-las e, ao fazerem isso, concluem: “sou assim porque comigo fizeram assim” e “funcionou comigo”, ou seja, quando nos inserimos no mundo vamos dele se apropriando e dando também nossos contributos. Somos sujeitos históricos no e com o mundo.

A respeito da identidade pessoal e coletiva, Moita afirma:

[...] a identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social – ou seja, a consciência que o sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros. De igual modo, as múltiplas dimensões da identidade social serão mais ou menos investidas e carregadas de sentido segundo a personalidade do sujeito (MOITA, 1995, p. 115).

A reflexão sobre as trajetórias e as identidades profissionais, a formação acadêmica e continuada, as práticas, o aprender contínuo, a interação com os pares no contexto escolar, o convívio com os alunos e com um grupo de professoras dos anos iniciais que ensinam matemática, nos permitem analisar o “Ser” professora do ensino fundamental, a identidade social.

O contexto da pesquisa

Com foco nas trajetórias estudantis e profissionais de professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir daquilo que elas narram, a pesquisa foi realizada com dez professoras que atuam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental em uma mesma escola da rede municipal de Jundiaí – São Paulo. A documentação da pesquisa foi constituída de: entrevistas narrativas textualizadas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005); e devolvidas às professoras entrevistadas; transcrição das audiogravações de dois encontros do grupo de discussão (WELLER, 2006), os quais tomaram, como questões centrais, os temas considerados convergentes nas entrevistas narrativas; diário de campo da pesquisadora – primeira autora deste texto –, produzido após cada entrevista e cada encontro do grupo. Na apresentação dos excertos, utilizaremos EN para as entrevistas narrativas, seguida da data de sua realização; e GD para grupos de discussão, seguido de I ou II, visto que foram dois encontros do grupo, e a respectiva data.

Trata-se de uma escola com professores que se identificam com o local de trabalho, têm relações de afeto entre si e de confiança mútua, e dialogam com seus pares sobre suas tarefas. Essas características imprimem um tom diferencial ao grupo. Todas são professoras efetivas na rede de ensino, mas não na escola, uma vez que há, no corpo docente, professoras itinerantes, ou seja, são professoras efetivas na rede municipal, mas que não têm sede fixa; geralmente, substituem professores afastados por licença de longo período ou em outra função.

A equipe docente dessa escola desenvolve um trabalho colaborativo e coletivo na elaboração de suas atividades diárias, nos conflitos didáticos e nos sucessos de aprendizagem das crianças. Faz parte das condições de trabalho, nessa rede de ensino, o tempo da Hora de Estudo na escola, num total de três horas. Assim, a gestão da escola organizou o horário de forma que uma hora



seria destinada aos estudos e às reflexões coletivas sobre temas e assuntos pedagógicos; outra, para atendimento aos responsáveis pelos alunos e para esclarecimentos de dúvidas pedagógicas com a coordenação; e a terceira hora era para que, juntos, com sua turma/ano de professores, pudessem planejar e socializar o trabalho pedagógico, ou seja, realizar o planejamento de aulas da semana seguinte.

Ainda com relação ao grupo da escola participante da pesquisa, observamos que os professores buscam, uns com os outros, forças para ultrapassar as barreiras pessoais que a vida lhes coloca. O relacionamento com os demais funcionários é também harmonioso. A amizade acontece dentro e fora do espaço escolar.

Como eram 24 professores – o que dificultaria a viabilização da pesquisa, em um dia de Hora de Estudo – apresentamos o projeto, apenas, para as 10 professoras dos anos iniciais, 1º ao 3º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental. Explicamos que a participação seria totalmente voluntária, por se tratar de um projeto independente da proposta da escola e que poderia requerer dedicação fora da jornada de trabalho. Após tirarmos as dúvidas apresentadas naquele momento, todas as 10 professoras, mulheres de 28 a 45 anos, disseram que gostariam de participar da pesquisa e assinaram o termo de livre consentimento, já aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade. As professoras colaboradoras optaram por ser identificadas no trabalho com o pseudônimo de doces e a escola onde trabalham será por nós denominada de EMEB.

A construção da identidade profissional de professoras que ensinam matemática

Hoje eu vejo que eu posso trabalhar isso de forma diferente, hoje eu posso manusear essas figuras, eu posso comparar essas figuras. Naquela época, eu via um círculo, e do lado da escola tinha um carro, mas nunca ninguém me falou que a roda do carro era em forma de círculo (PAÇOCA, 2012).

Nesta seção, analisamos algumas evidências sobre as transformações ocorridas nos modos de serem professoras que ensinam matemática, a partir

da prática docente. Nas entrevistas e nas reflexões no grupo de discussão, as professoras refletiram sobre suas trajetórias profissionais, o como ensinavam matemática no início da docência e as transformações, percebidas por elas, ocorridas em suas práticas.

O excerto anterior, do depoimento de Paçoca (2012), aponta que as entrevistadas, quando falam das práticas que reproduziam, sinalizam uma mudança provocada pela reflexão que fizeram ao longo da carreira. Nessa mesma perspectiva, Laranjinha (GRUPO DE DISCUSSÃO II, 2011) reflete sobre seu processo de constante transformação – um processo de luta interna:

[...] eu batalho a cada dia, e eu presto atenção, eu luto contra mim mesma, porque foi a formação que eu tive, foi a escola que eu aprendi. Então, eu luto comigo, para que a minha prática mude a cada dia, e a cada novo ano, a cada nova turma, eu olhe e diga: 'Puxa, eu fiz diferente!' (LARANJINHA, 2011).

O fazer diferente pode apontar indícios de como ocorreu a ressignificação do que seja ser professora que ensina matemática. Nesse sentido, Merengue, Brigadeiro e Suspiro (GRUPO DE DISCUSSÃO II, 2012) dialogam no encontro do grupo:

O que eu achei interessante é que, parece que a Brenda é um pouco mais velha do que eu, eu tive uma educação diferente, mas quando a gente para mesmo para pensar, refletir em como a gente aprendeu, você vê que a sua prática não muda muito, do que você aprendeu (MERENGUE, 2011).

Você faz isso até mecanicamente, sem perceber, nem vai buscar outro conhecimento, porque você não sabe buscar, e a partir do momento que você começa ver o outro e que você começa ter essas reflexões, é que você vai caindo em si (BRIGADEIRO, 2011).

Eu penso "por que eu estou ensinando isso na matemática? Onde eu quero que ele chegue?". Eu acho que agora eu tenho mais essa convicção, eu estou ensinando isso, porque eu tenho esse objetivo. Antes, eu não tinha esse olhar, mas eu acho que também é pelo passado, a gente vai usando a experiência que vai tendo em sala de aula (SUSPIRO, 2011).

Após a leitura do texto de Mengali (2011), Merengue (GRUPO DE DISCUSSÃO II, 2012) defendeu a possibilidade da transformação da prática



estar no “parar para pensar”, refletindo “no como” aprendeu. A professora disse, também, que as coisas acontecem de maneira automática, impedindo a reflexão necessária.

As narrativas possibilitam a pausa necessária para a reflexão que leva à tomada de consciência de ser professora. É uma busca de sentido nas ações, como descreve Suspiro (GRUPO DE DISCUSSÃO II, 2012) ao defender a necessidade de se ter objetivo ao ensinar matemática.

Com a narrativa de vida, o sujeito toma consciência da autoformação, pois, como afirma Pineau (2010, p. 112), “[...] a construção e a regulação dessa historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação, as que a fundamentam dialeticamente [...]” em uma relação espacial e social.

Consideramos importante ressaltar o quanto as professoras se identificaram com as histórias das demais colegas, quando elas foram compartilhadas no grupo. Assim, uma narrativa escrita, ao ser lida pelos pares,

[...] permite o encontro do professor-autor e professora-autora com seus pares para compartilharem experiências, saberes e acontecimentos. É nesse encontro que se dão vários acontecimentos. Que se abre um campo de possibilidades. Encontro de problematizações. Encontro de movimentos do pensamento, da reflexão, do questionamento, da resignificação de experiências, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente (PRADO; DAMASCENO, 2007, p. 23).

Além disso, a maneira que recebe a narrativa do outro mostra as “[...] relações sociais estáveis dos falantes [...]” (BAKHTIN, 1981, p. 147). Como pontua Bakhtin (1981, p. 147), “[...] conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra”.

Delory-Momberger (2008, p. 62) afirma ser a narrativa do outro “[...] um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova [...]”, como pertencente a si.

Sobre o processo de transformação, a professora Bombom (2011), ao citar a Alaíde, sua professora modelo, declara que, como ela, problematizava a matemática e em outro momento diz “[...] a professora Alaíde fazia

bastante perguntas e lançava vários desafios [...]”, apesar de não se arriscar em participar, “[...] achava bem legal [...]” e “[...] essa prática eu ainda faço até hoje, não sei se é da maneira correta, mas eu sei que ajuda e que eu percebo que os alunos gostam [...]”. Ao refletir sobre sua prática, Bombom (2011) diz: “O que eu aprendi até agora, vamos dizer, é pouco, mas até o momento foi suficiente para eu perceber a diferença de como era antes e como sou hoje. Porque antes eu não era nada, era professora, só uma professora”.

Em seus primeiros anos de docência, Bombom (2011) não se sentia professora, não se reconhecia no Magistério. Passou por várias escolas e reproduziu práticas de ensino sem saber se eram boas ou não, como afirmado por ela: “[...] fiz o que tinha que fazer e nem sei se deixei alguma coisa boa ou ruim”.

A formação profissional parece crescer em seu discurso e, ao narrar, toma consciência de sua própria trajetória. Para Bruner (1997, p. 115), “[...] conhecemos o mundo de maneiras diferentes, a partir de posicionamentos diferentes, e cada uma dessas maneiras na qual o conhecemos produz estruturas ou representações ou o fato, ‘realidades’ diferentes”. A maneira como Bombom (2011) narra o contexto em que se tornou professora produz uma realidade. Ela diz no início da entrevista, “[...] olha a palavra, eu só passei pelas escolas [...]”; depois, declara que pode ter ficado esquecida, “[...] eu só tinha o nome de professora [...]”; mais adiante afirma que “[...] hoje teve muita mudança sim, porque hoje eu me sinto professora [...]”; e descreve o processo de seu desenvolvimento, “[...] eu quero transformar a criança, e ela vai conseguir, ela tem que [...]”, sustentando-o pelo argumento de que é uma docente, “[...] sou professora ou eu me sinto professora, são falas completamente diferentes [...]”; até que conclui, com “[...] muita propriedade [...]”, que é professora, “[...] agora eu sou professora [...]”.

Bombom vai modificando as crenças do ensino da matemática no momento em que vai para escola onde trabalhava na época da pesquisa. Como exposto anteriormente, “[...] agora aqui na EMEB é assim, até hoje eu estou aprendendo muito, desde o dia em que eu entrei, porque, sinceramente, aprendi com os professores, aprendi muito com a N., com você como coordenadora” (BOMBOM, 2011).

Cajuzinho expõe outro exemplo de como o trabalho ocasiona transformações na maneira de pensar, no caso, por meio da colaboração da



coordenadora. Ela narra como foi mudando a sua forma de ensinar o algoritmo da subtração.

Ela falou: 'não, não, não, pode parar. Não é assim que você vai ensinar'. Ela falou assim: 'depois eu vou te ensinar como você vai ensinar. Muda a sua aula...' Num dia de H.E. [Hora de Estudo], ela me ensinou. 'Olha, você não pode subir o número e descer o número'. 'Você vai ter que emprestar do vizinho. Quem é esse vizinho? A dezena e você vai passar um? Não, você vai passar dez'. É o que eu faço hoje. Eu não continuo emprestando, agora eu faço da forma de cortar. Eu não consigo mais fazer o pauzinho em cima e o pauzinho embaixo (CAJUZINHO, 2011).

Merengue (2011; grupo de discussão II, 2012) e Paçoca (2012) também relatam algumas transformações que ocorreram na vida profissional e marcaram o tempo com o ingresso no município de Jundiáí, como visto nos trechos a seguir:

A maior modificação que teve foi quando eu vim para o Município, porque a prática aqui é diferente, eu tive que rever os meus conceitos. Principalmente a matemática, tinha só o conceito mecânico, eles fazem, fazem, de maneira diferente (MERENGUE, 2011).

Tanto em Várzea Paulista, escola particular em Campo Limpo que eu trabalhei dois anos, eu não via essa diferença na prática, essa reflexão, essa preocupação em refletir e mudar a prática (MERENGUE, 2012. Grupo de discussão).

Mas, hoje eu vejo que poderia ser trabalhado diferente. Por exemplo, na adição com reserva, quando sobe um, quando sobem 10, eu aprendi que subia 1. Eu vim a aprender que sobe 10, depois que eu comecei a trabalhar, que eu aprendi que era 10. Na época que eu aprendi sequência numérica de forma mecânica. [...] Eu acho que foram muitos os fatores que contribuíram para que ocorressem modificações [...] a mudança para um estado maior, ter oportunidade de participar de formação continuada, as capacitações são importantes (PAÇOCA, 2012).

Todas as entrevistadas narram as transformações ocorridas ao longo dos anos que trabalham no Magistério. Falam sobre as relações com os colegas de trabalho, o preconceito ou não com relação à formação inicial, os conteúdos de matemática, a maneira de gestar a aula e as implantações de

políticas públicas que não têm a participação dos professores em sua elaboração. Descrevem, também, as características das escolas por onde passaram e como isso influencia na profissão.

As características observadas, na escola e/ou no município onde lecionam, pronunciam uma cultura. Como afirma Ferrarotti (2010, p. 44), “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”.

Enfaticamente, Laranjinha (2011) e Brigadeiro (2011) narram as transformações que ocorrem, até hoje, na vida profissional. Laranjinha (2011) e Brigadeiro (2011), entre outras coisas, falam sobre o que lhes encanta na profissão: o trabalho dinâmico (LARANJINHA, 2011) e o resultado do trabalho (LARANJINHA, 2011; BRIGADEIRO, 2011).

As vivências com os alunos no cotidiano da sala de aula e as “capacitações” oferecidas pela rede são citadas por Suspiro (2011) como responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho do professor. Aprendizagens que ocorrem pela reflexão da relação com os alunos e com o saber do ensinar e do aprender.

Sobre o que pode ter provocado mudanças, Beijinho (2011) destaca a formação, sendo essa boa quando incomoda e gera reflexões. Laranjinha, por sua vez, considera o trabalho como fundante na constituição profissional:

Foi realmente no trabalho, na prática, nas formações do trabalho, que eu fui mudando e tendo novas concepções [...] As crianças hoje, a gente consegue trazer as crianças para um nível de discussão que eles questionam. Eles interagem juntos e a classe se movimenta, num ensino da matemática (LARANJINHA, 2011).

Sua fala corrobora as posições de Tardif e Raymond (2000, p. 209), quando afirmam que o “[...] trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois o trabalho não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Com as professoras colaboradoras, não aconteceu diferente. Suas concepções sobre o ensinar e o aprender matemática foram sendo aprendidas, modificadas e/ou ressignificadas ao longo do tempo. Nas vozes das professoras, percebemos que isso aconteceu a partir das vivências que tiveram em suas trajetórias.



Nestas, é possível ver: como elas aprenderam a matemática na formação inicial, de maneira marcante, por memorização e com ênfase nos conteúdos relacionados ao sistema de numeração; como elas aprenderam a matemática na formação acadêmica, destacando a precariedade dos cursos que formam professores e a deficiência do ensino da matemática; como ensinaram no início da carreira; e como ensinam agora, tendo em vista as ressignificações de suas concepções, por meio da mediação do outro (colega de trabalho, formador, coordenador, alunos etc.). São práticas permeadas por vivências da formação que tiveram com relação à matemática e por crenças com relação ao ensino e à aprendizagem.

Em especial, percebemos que as professoras ressignificam o saber, na EMEB, ao: prepararem as aulas juntas; ouvirem os alunos, as colegas e a coordenadora; problematizarem questões relacionadas à escola; socializarem o trabalho realizado na sala; participarem de discussões sobre o ensino e a aprendizagem da matemática, dentro e fora da escola; terem a cumplicidade da coordenadora. Somam-se a isso os encontros para a discussão em grupo, momentos que puderam refletir sobre suas trajetórias. Acontecimentos vividos que, ao serem narrados, fazem com que tomem consciência do distanciamento dos conhecimentos aprendidos na formação que tiveram. Sobre esse distanciamento, Tardif e Raymond assim se posicionam:

[...] o saber profissional comporta também uma dimensão crítica que se manifesta por meio de um distanciamento em relação aos conhecimentos adquiridos anteriormente, especialmente durante a formação universitária. Outros distanciamentos críticos ocorrem também em relação aos instrumentos de trabalho (programas, livros didáticos, diretrizes, regras do estabelecimento etc.), que o professor adapta pouco a pouco às suas necessidades. Essa dimensão crítica parece desempenhar um papel importante na busca da autonomia profissional, pois, graças a ela, como disse um professor entrevistado, “o professor não se sente mais observado e julgado, mas torna-se aquele que observa e que julga”. Para entender as transformações e os objetos dessa dimensão crítica dos saberes experienciais, devemos levar em consideração o momento da carreira no qual ela ocorre (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 233).

A reflexão sobre as vivências e os saberes adquiridos é capaz de levar a ressignificações dos sentidos da profissão, da tomada de consciência

da sua identidade profissional: quem fui e quem sou atualmente, quais os acontecimentos que fizeram com que eu me transformasse (ou não).

A produção de novos sentidos para a profissão e a (auto) formação

As colaboradoras, durante a pesquisa, pontuam momentos importantes que dizem respeito aos modos de ensinar matemática e como autointerpretam este trajeto. Trajetos esses que também são considerados momentos de formação (DOMINICÉ, 2010).

Nas narrativas, identificamos a experiência de formação das professoras, pois a abordagem biográfica tem como estratégia permitir ao sujeito “[...] torna-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (NÓVOA, 2010, p. 168). O trabalho realizado ao longo da carreira, com as demais colegas nessa escola, faz com que, agora, elas tomem consciência do que seja ensinar matemática.

Ao pensar a educação a partir da “experiência/ sentido”, Larrosa (2002, p. 20-21) explora a ideia do significado das palavras, essas “[...] produzem sentidos, criam realidades e, às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.” O autor também afirma que agimos sobre a palavra e ela age sobre nós, que pensamos com as palavras e “a partir de nossas palavras”.

A partir desse pressuposto, podemos apontar que nossas personagens, em seus discursos, ao dar sentido a quem elas são e ao que lhes aconteceu (LARROSA, 2002), desnudam sua identidade narrativa.

Larrosa (2002, p. 25), ao tecer o significado de experiência, pontua: “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. O autor observa, entre outros sentidos possíveis, que a capacidade de formação é um componente fundamental da experiência e que:

[...] se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido e sua própria existência, de sua própria



finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (LARROSA, 2002, p. 27).

Podemos afirmar, ainda, que as vivências que fazem a diferença na vida das professoras constituem uma experiência formadora. Merengue (2011) conta sobre a vivência como professora e intensifica seu percurso profissional ao exemplificar uma forma de atuação docente que permitiu modificar o sentido do que seja ensinar matemática, uma vez que não tinha consciência de que o ensino pautado em técnicas e de forma mecânica não trazia para a criança a aproximação de conceitos e a apropriação de conteúdos de forma significativa. Enaltece o que Freire (1996) afirmava sobre a importância do professor que, ao ensinar, também aprende sobre o conteúdo.

Conforme eu vou aprendendo, eu vou conseguindo ensinar melhor. E vai melhorando. Porque a minha primeira experiência em ensinar foi o que eu lembrava, a forma mecânica. Duas vezes três é seis, porque duas vezes o número três, até eles entenderam a forma de simplificar a adição e para a gente entender isso, eu tenho que aprender, para depois ensinar. Conforme eu fui aprendendo, fui melhorando, mas eu voltei e olhei para trás para ver como eu tinha aprendido, e 'meu Deus como eu errei'. Mas era o que eu tinha aprendido e o que eu sabia também, não adianta. A gente faz o melhor que pode com o que se tem (MERENGUE, 2011).

93

O excerto de fala de Merengue nos faz pensar, novamente, na formação contínua. No percurso profissional e nas vivências com os alunos, com os colegas, com os formadores, com a direção, com a coordenação, com os formadores externos, o professor vai modificando suas concepções sobre o ensinar e o aprender e assim (re)constrói o seu saber. Merengue (2011), ao se referir à intencionalidade que envolve o ato de ensinar e de aprender, ainda afirma:

[...] alguns alunos têm um pouco mais de dificuldade, eu tenho que me sentar ao lado e mostrar como se faz, não adianta só falar da forma que está no livro. Logo, acaba saindo um pouco do livro, da orientação deles, mas para adaptar à necessidade do aluno. Porque o objetivo é que o aluno aprenda (MERENGUE, 2011).

Esse é um compromisso profissional que vai além do cumprimento burocrático de um material didático, prevalecendo o compromisso ético do professor com relação à aprendizagem do aluno.

Brigadeiro, por sua vez, narra a importância do grupo de professores:

Essa troca de olhar com o outro, muitas vezes eu perguntava para a Cajuzinho: 'como você fez isso? Como você pensa assim? Como você fez assim?' A Cajuzinho pergunta para mim: 'e você por que você fez assim? Mas a gente fez o ano passado e não deu certo, vamos fazer desse jeito?' A Beijinho quando ia lá no MENT [Projeto desenvolvido na rede], a gente troca também. A gente diz: 'fala você porque eu gosto de ouvir como você fala'. Você fala de uma forma diferente, então, isso é legal para mim, eu ouvir o outro e aprender com o outro também (BRIGADEIRO, 2012. Grupo de discussão).

94 Dominicé (2010, p. 95) afirma que a formação depende do que o sujeito faz com o que os "[...] outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele". Ele argumenta: "[...] numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – a o que alguns chamam de identidade" (DOMINICÉ, 2010, p. 95).

Essa formação do "eu" é chamada por Pineau (2010) de autoformação. O autor explica:

Nesta problemática, concordamos com Dumazedier [...] a autoformação coletiva ou individual de uma pessoa supõe uma auto liberação dos determinantes cegos, fonte de estereótipos, de ideias feitas e de preconceitos, produzidos pela estrutura social (PINEAU, 2010, p. 99, grifos do autor).

Pineau afirma, ainda, que autoformação, principalmente para os mais socialmente dominados, é sofrível, além de ser uma questão de sobrevivência.

Mas, ao compartilhar a ideia de que ninguém forma ninguém, o próprio sujeito que se forma (DOMINICÉ, 2010), precisa pensar em estratégias de autoformação. Concordamos com a tese de Dominicé (2010) sobre a formação contínua por meio das narrativas. O lugar – no caso deste trabalho, a escola – se torna um contexto educativo propício à reflexão que permite avançar as hipóteses. Apontamos, nesse caso, a importância do apoio da



universidade, com suas pesquisas e com seus agentes, para que a reflexão não fique no senso comum e que avance com criticidade. Ao destacarmos as discussões realizadas no cotidiano escolar, não negamos a contribuição de outros espaços de formação.

Ressaltamos, também, que não se trata de qualquer escola, com qualquer grupo de profissionais. É necessário que haja essa intencionalidade formativa no coletivo dos professores. Nesse sentido, ao apresentarmos a EMEB anteriormente neste texto, nossa intenção era evidenciar como naquela escola existe um contexto propício à formação contínua dos professores, construída coletivamente com apoio da equipe gestora.

Algumas amarras...

A reflexão com as professoras sobre os processos de formação evidencia a identidade profissional construída e os saberes profissionais que elas foram se apropriando a partir de suas práticas de ensinar e de aprender a ensinar matemática. Saberes que influenciam o que e o como se ensina. Nas narrativas pudemos identificar saberes disciplinares, pedagógicos do conteúdo, curriculares, profissionais e experienciais, sendo que esse último perpassa todos os outros e os modela (TARDIF, 2002).

A identidade pessoal, que se forma da relação com a identidade social, é percebida a partir da reflexão das trajetórias de formação e profissional dessas professoras. No coletivo dos professores, elas foram se constituindo, mas sem perder suas singularidades.

O grupo de discussão-reflexão é um espaço mediador para o compartilhamento das trajetórias de vida. Ao articular o individual e o coletivo da profissão, os seus membros, em sentido de colaboração e de maneira reflexiva, criam condições de formação contínua. Podemos afirmar que a formação alcançada tem uma ação sobre o campo profissional e busca desenvolver a capacidade de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre o campo profissional.

Para este trabalho, a atividade formadora das histórias de vida, pela reconstituição da própria história de formação e discussão no grupo, permitiu que as professoras tivessem “[...] acesso à própria capacidade de mudança”

(DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 32), capacidade também conhecida como autoformação.

Isso gera a necessidade de se pensar no coletivo:

Vigotski apresenta a ideia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo não é uma coleção, é o contrário da coleção. O coletivo, nesse sentido, é entendido como recurso para o desenvolvimento individual (CLOT, 2006, p. 102).

96 Acreditamos que a visibilidade do processo de formação vivido pelas professoras colaboradoras só foi possível no momento em que paramos para discutir a nossa formação no grupo promovido pela pesquisa. Nesse momento, ao ouvir as histórias das colegas, cada uma foi produzindo sentidos para a sua própria história de formação, seus primeiros anos de docência, as práticas que foram reproduzidas, os espaços de formação frequentados e as aprendizagens ocorridas. Evidenciamos, também, que todo esse movimento foi ampliado e consolidado pelos momentos de discussão coletiva na escola, nas horas de estudo. As formações ofertadas pela rede eram analisadas e discutidas no coletivo das professoras, o que possibilitava um processo de ressignificação das práticas.

Os grupos de discussão ampliaram esse movimento de reflexão, oportunizando que elas tomassem consciência das vivências pelas quais passaram e das experiências que deixaram marcas. Compreendemos que o sujeito pode “[...] transformar a experiência vivida de um objeto em objeto de uma nova experiência vivida [...]” (CLOT, 2010, p. 202), a partir da tomada de consciência de sua trajetória.

A análise aqui realizada possibilita-nos pensar em como o trabalho docente é central ao processo identitário dessas professoras e como as narrativas que elas constroem sobre ele foram contributivas para a ressignificação das práticas de ensinar matemática. Assim, elas se tornaram autoras do próprio processo de formação e, nesse sentido, as narrativas contribuem para a autoformação.



Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BEIJINHO. **Entrevista oral**. Jundiá (São Paulo), 20 out. 2011.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOMBOM. **Entrevista oral**. Jundiá (São Paulo), 26 out. 2011.

BRIGADEIRO. **Entrevista oral**. Jundiá (São Paulo), 30 ago. 2011.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CAJUZINHO. **Entrevista oral**. Jundiá (São Paulo), 20 out. 2011.

CLOT, Yves. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, dez. 2006.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CUNHA, Renata Barrichelo; FERNANDES, Carla Helena; MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Professora: os elementos de uma identidade em construção. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 153-167, jan./abr. 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christiane. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução Maria Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christiane. Introdução: Pesquisa biográficas em Educação: Orientações e territórios. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008a.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos e narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LARANJINHA, **Entrevista oral**. Jundiaí (São Paulo), 21 out. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma visão ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes desafios. Tradução de Cristina Antunes. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MERENGUE. **Entrevista oral**. Jundiaí (São Paulo), 1 set. 2011.

MENGALI, Brenda Leme da Silva. **A cultura da sala de aula numa perspectiva de resolução de problemas**: o desafio de ensinar matemática numa sala multisseriada. 2011. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.



NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Olhar para si e superar marcas deixadas pela matemática escolar: reflexões de uma futura professora sobre seu percurso de formação. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Artes de sentir**: trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Edições EFC, 2012.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PAÇOCA. **Entrevista oral**. Jundiaí (São Paulo), 22 mar. 2012.

PINEAU, Gaston. A auto-formação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; ROSA, Maria Inês Petrucci dos Santos; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; GERALDI, Corinta Maria Grisolia. GEPEC: A educação continuada ao desenvolvimento pessoal e profissional em uma perspectiva narrativa. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; DAMASCENO, Ednaceli A. Saberes docentes: narrativas em destaque. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Orgs.). **Narrativas docentes**: trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 15-27.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos e narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SUSPIRO. **Entrevista oral**. Jundiaí (São Paulo), 30 set. 2011.

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

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

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

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

Ms. Marjorie Samira Ferreira Bolognani
Universidade São Francisco | Bragança Paulista
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa em Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática
| HIFOPEM
E-mail | marjonet@gmail.com

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Universidade São Francisco | Bragança Paulista
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação
Líder do Grupo de Pesquisa em Histórias de Formação de Professores que Ensinam
Matemática | HIFOPEM
E-mail | adamn@terra.com.br

Recebido 14 set. 2014

Aceito 8 nov. 2014



Vencimento dos professores no contexto das finanças públicas do Paraná e de Santa Catarina, Brasil¹

Andrea Barbosa Gouveia
Universidade Federal do Paraná
Marcos Edgar Bassi
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

O artigo examina a relação entre as trajetórias das finanças públicas e do vencimento inicial dos profissionais do magistério das escolas públicas estaduais de educação básica do Paraná e de Santa Catarina entre 1995 e 2013. A base empírica foi extraída das Tabelas de vencimentos e dos Demonstrativos Contábeis. Os vencimentos foram confrontados com as receitas e as despesas em manutenção e desenvolvimento do ensino. As análises evidenciaram a configuração de uma relação positiva dos vencimentos com o percurso das receitas e despesas em educação a partir de meados dos anos 2000.

Palavras-chave: Política educacional. Financiamento da educação. Vencimento dos profissionais da educação.

101

Teachers' salary in the context of public finances of Paraná and Santa Catarina, Brazil

Abstract

The article examines the relationship between the trajectories of public finances and the initial salary of teaching professionals of the Parana and Santa Catarina public schools, between 1995 and 2013. Teachers' initial salaries were faced with tax revenues and expenditures for maintenance and development of education for the period of both state governments. Empirical data were extracted from the tables of salaries and financial statements. The analysis suggested setting up a positive relationship with the route of the initial salaries and expenditure in education from the mid-2000s.

Keywords: Educational policy. Financing of education. Teaching professionals' salary.

Sueldo de los maestros en el contexto de las finanzas públicas en Paraná y Santa Catarina, Brasil

Resumen

El artículo examina la relación entre las trayectorias de las finanzas públicas y el sueldo inicial de profesionales de la enseñanza de las escuelas públicas de educación básica de Paraná y Santa Catarina, entre 1995 y 2013. La base empírica fue extraída de las escalas de los sueldos e de las declaraciones financieras. Los salarios se enfrentaron con los ingresos fiscales y los gastos para el mantenimiento de la educación. El análisis sugirió la creación de una relación positiva con la ruta de los vencimientos de los ingresos y gastos en la educación en los meados de los años 2000. Palabras clave: La política educativa. Financiación de la educación. Sueldo de los profesionales de la enseñanza.

Introdução

102

A remuneração dos profissionais do magistério² das escolas públicas de educação básica é central no debate sobre a necessidade de ampliação da qualidade do sistema educacional no Brasil. O tema da remuneração passou por várias modificações nas últimas décadas, quando entraram em vigor, em âmbito nacional, a política de fundos no financiamento da educação, a partir de 1996, e o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) em 2008. Embora esta última medida estivesse inscrita como princípio educacional de valorização do magistério já na Constituição Federal de 1988, a sua implementação foi protelada, exatamente, por duas décadas.

Esse momento de debates nacionais articula-se de forma específica com os contextos locais, tanto no que diz respeito às finanças públicas dos diferentes entes federados como com as disputas sindicais em torno da valorização dos profissionais do magistério. Assim, para compreender os movimentos da política nacional, em contextos específicos, propõe-se aqui cotejar o movimento no orçamento público e os vencimentos dos profissionais do magistério em dois governos estaduais do sul da federação – Santa Catarina e Paraná – de forma a problematizar como o movimento nacional relaciona-se com os



contextos locais e produz mais, ou menos, condições de realização do princípio constitucional de valorização do magistério.

A política de fundos, inaugurada com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)³, vigente até 2006, substituído, a partir do ano seguinte, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), salientou, entre os seus objetivos, a “[...] remuneração condigna do magistério [...]” (BRASIL, 1996; 1996a) e “[...] a remuneração dos trabalhadores da educação [...]” (BRASIL, 2006). Nessa perspectiva, um dispositivo contábil, presente nas duas versões desses fundos, determinou que, pelo menos, 60% da receita que os governos estaduais e municipais deles recebessem, deveriam ser aplicados na remuneração do magistério.

Os fundos, circunscritos em cada unidade federativa, passaram a movimentar uma grande parcela de recursos financeiros gerados pela vinculação da receita de impostos⁴ para a educação do governo estadual e dos municípios⁵, redistribuindo-a a esses mesmos governos de acordo com a sua responsabilidade proporcional pelas matrículas⁶.

No bojo especificamente da legislação que implantou o Fundeb também foi determinada a criação, em Lei, do um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), consolidado em 2008 (BRASIL, 2006; 2008). O PSPN estabeleceu, inicialmente, um valor mínimo de R\$ 950, em âmbito nacional, para a remuneração do magistério público, tendo como referência a formação de ensino médio, na modalidade Normal, com jornada de 40 horas semanais e um limite máximo de 2/3 da carga horária da jornada voltada à interação com os estudantes⁷.

Além disso, a Lei determinou a atualização anual do valor do piso de acordo com o mesmo percentual de crescimento do valor mínimo anual por aluno, indicado na Lei que regulamentou o Fundeb, o qual, por sua vez, depende do desempenho simultâneo da receita dos impostos movimentada pelo Fundeb das matrículas da educação básica. Em valores correntes, o piso foi reajustado em 7,86% em 2010 e foi a R\$ 1.024,60, em 15,85% em 2011 alcançando R\$ 1.187,08, em 22,22% em 2012 quando saltou para R\$ 1.451, em 7,97% em 2013 chegando a R\$ 1.567, e em 8,32% em 2014 batendo no patamar de R\$ 1.697,37.

No mesmo ano de sua sanção, a Lei do PSPN foi alvo da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167, (ADI) (BRASIL, 2011), apresentada em 29 de outubro por 5 (cinco) governadores ao Supremo Tribunal Federal (STF), entre os quais, figuravam, exatamente, o do Paraná e o de Santa Catarina. Em julgamentos realizados em 2008 e 2011, o STF rejeitou a ADI e decidiu pela constitucionalidade da lei.

Em suma, no âmbito desse contexto da política de fundos, complementado e realçado com o PSPN, emergiu uma forte expectativa de que a remuneração dos profissionais do magistério das escolas públicas de educação básica receberia, finalmente, efetiva valorização. A análise dos casos das redes estaduais do Paraná e de Santa Catarina pretende problematizar em que medida as trajetórias das finanças públicas nos dois estados no período de 1996 a 2013, articuladas a esse cenário nacional, permitiram a efetivação dessa expectativa em casos empíricos específicos.

As condições para remuneração dos profissionais do magistério: avaliações em curso

104

A literatura que examina o comportamento da remuneração do magistério público, no âmbito dos fundos contábeis, tem identificado a elevação do seu valor, porém de forma localizada, limitada e insuficiente.

Para Davies (2006), essa política carrega um problema estrutural, visto que a regra básica estabelecida para sustentar a redistribuição de recursos no âmbito das regras do Fundef e do Fundeb, qual seja, a de que ao menos 60% da receita sejam destinados à remuneração do magistério, não tinha elementos objetivos para garantir valorização. Nas palavras do autor:

Quanto à valorização do magistério supostamente garantida pelo percentual mínimo de 60%, cabe lembrar que até hoje não foi feito nenhum estudo demonstrando que este percentual resultará necessariamente em melhoria salarial. Além disso, o Fundeb, embora denominado de valorização dos profissionais da educação, só vincula um percentual para os profissionais do magistério, não os profissionais da educação, categoria mais ampla, que inclui os trabalhadores da educação não envolvidos em funções diretamente pedagógicas dentro da escola (DAVIES, 2006, s/p).



Em balanço sobre o efeito do Fundef realizado para o período de 1998 a 2002 (BRASIL, 2003?), o MEC identificou melhoras na remuneração do magistério nas redes públicas das regiões mais pobres do país, especialmente na rede municipal. Na mesma linha, estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizado entre 1998 e 2008 (BRASIL, 2010), constatou a melhora da remuneração média dos professores da rede pública com formação de nível superior em relação a outras categorias profissionais com a mesma formação, a ponto de não haver mais “diferença entre o que um professor ganhou no setor público e o que ele ganharia se fosse professor do setor privado”. No entanto, “[...] os professores da rede pública continuam recebendo salários significativamente menores que os de outros servidores públicos com nível superior” (BRASIL, 2010, p. 12).

Os ganhos salariais do magistério público seriam explicados, em parte, pela implementação do Fundef, mas ainda não seriam atrativos para profissionais com diploma de ensino superior. O estudo se encerrava com a expectativa de que a aplicação do piso salarial profissional nacional, instituído naquele ano, “[...] agregada às ações de valorização por parte das redes estaduais e municipais [...]”, ajudaria a mudar esse quadro nos próximos anos (BRASIL, 2010, p. 12).

Lizete Arelaro (2007) minorá e critica os estudos governamentais já que, para a autora, a elevação salarial observada ficou restrita aos pequenos municípios das regiões mais pobres e não teria passado do mero cumprimento do salário mínimo pelos prefeitos a partir de 1999, preceito este não cumprido desde o seu estabelecimento pela Constituição Federal de 1988. Nos grandes municípios e nas redes estaduais, os ganhos salariais alardeados resumiram-se a abonos e gratificações anuais, não incorporadas ao vencimento básico e à aposentadoria.

Com base em dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Censo Escolar de 1997 e de 2007, que compreende o período de vigência do Fundef, Souza e Gouveia (2011, p. 8) encontraram resultados semelhantes aos dos estudos oficiais: “[...] queda no salário médio dos professores das escolas privadas; aumentos dos rendimentos dos professores estaduais; aumento significativo dos salários médios dos professores municipais”. Segundo os autores, o Fundef estaria na base da explicação de tal movimento nas médias de remuneração, não descartando as possibilidades de dispersão entre os municípios e estados.

Outro viés de comparação indica que, apesar do efeito positivo da política de fundos sobre a remuneração, mesmo quando se considera a entrada em vigor do Fundeb em substituição ao Fundef, os professores públicos permanecem recebendo salários médios inferiores ao de outras profissões que exigem o nível superior de formação semelhante, ainda que se leve em conta uma jornada inferior de trabalho semanal (GATTI, BARRETO, 2009; PINTO, 2009; ALVES, PINTO, 2011).

Nesse sentido, cabe concordar com Gatti, para quem:

Sem desconsiderar as iniciativas para melhoria das condições de remuneração dos professores da educação básica no país, os seus salários não podem ser considerados adequados aos esforços requeridos pela docência no nível básico, tampouco em relação às exigências quanto à sua formação básica ou continuada (GATTI, 2011, p. 95).

Em direção semelhante, Alves e Pinto (2011) evidenciam que a remuneração dos professores permanece inferior a de profissionais com mesmo tempo de formação e inserem o elemento local, ou seja, a rede de ensino que contrata o professor, como um dos fatores que precisam ser considerados na análise das condições de trabalho dos professores no Brasil:

[...] considerando os diferentes estados da federação e nível de formação. Ela evidencia diferenças consideráveis nos salários médios dos professores nos contextos estaduais, que podem estar relacionadas a diversos fatores locais ou regionais (capacidade tributária, custo de vida, mercado de trabalho, trajetória histórica da educação e da carreira docente, número de docentes aposentados etc.), e que tornam bastante complexas as negociações relativas às políticas salariais nacionais como o piso nacional (ALVES; PINTO, 2011, p. 626-627).

Esses elementos parecem suficientes para evidenciar que a compreensão da remuneração dos profissionais do magistério como critério de valorização profissional nos contextos locais se apresenta como tema atual na política educacional. Assim, será feita a análise empírica de duas redes estaduais.



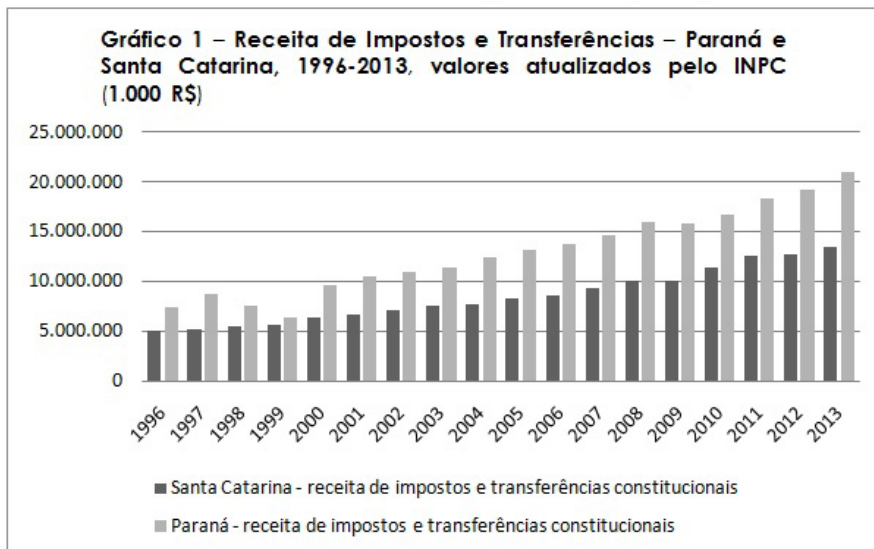
O contexto das finanças públicas de Santa Catarina e do Paraná

Os estudos de custo (VERHINE, 2005; CARREIRA e PINTO, 2007) têm evidenciado o peso e a importância dos gastos com pessoal, em geral, e do magistério, em especial, na composição das despesas educacionais. Na mão inversa do argumento, pode-se considerar que, para compreender as condições de remuneração dos profissionais do magistério, é fundamental levar em conta o volume de recursos públicos disponíveis para educação.

No caso dos Estados, as receitas vinculadas contêm recursos de impostos próprios – ICMS, IPVA, ITCMD – e transferências constitucionais – FPE, IPI-exportação, Lei Kandir/1996 – que geram a base de cálculo para a aplicação de 25%, no mínimo, em manutenção e desenvolvimento do ensino. No caso do Estado do Paraná, uma Emenda à Constituição Estadual definiu que, a partir de 2007, essa vinculação seria de 30%. O Estado de Santa Catarina mantém o percentual mínimo constitucional.

Essa forma de proteção aos recursos aplicados na educação, por meio de um percentual fixo incidente sobre a receita de impostos e transferências, faz com que o movimento geral de arrecadação de cada ente federado tenha impacto imediato nos recursos disponíveis para educação de forma positiva em tempos de crescimento econômico e negativa em tempos de crise. O Gráfico 1 apresenta o movimento da receita de impostos e transferências nos estados em questão, no período de 1996 a 2013. Trata-se de um período longo que congrega mudanças importantes na política de financiamento da educação, e também na perspectiva econômica do Brasil.

A década de 1990 foi marcada por políticas de ajuste econômico e de restrição fiscal que tiveram como efeito mais evidente, entre outros aspectos, o baixo crescimento econômico. Na década de 2000, marcada pela eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, ainda que tenham sido mantidas as marcas da política macroeconômica anterior, foram introduzidos mecanismos de expansão do mercado interno via, por exemplo, valorização do salário mínimo, com reajustes anuais bem acima da inflação, que repercutiram no crescimento do PIB nacional (MORAIS, SAAD-FILHO, 2011).



Fonte| Paraná (1996-2013) e Santa Catarina (1996-2013). Dados trabalhados pelos autores.

108

O Gráfico 1 evidencia o efeito das diferentes ênfases da política econômica na economia dos dois Estados. Em ambos, é notável o constante incremento da arrecadação especialmente a partir dos anos 2000. Tal desempenho, certamente, reflete a expansão da economia brasileira como um todo. O patamar de recursos no Paraná é um pouco superior ao de Santa Catarina, entretanto há que se considerar que são estados de porte diferente. A receita de impostos e transferências per capita (Tabela 1) permite vislumbrar, de forma mais específica, as condições de financiamento da política pública nos dois estados.



Tabela 1

População, total da receita de impostos e transferências (valores reais), receita per capita, anos escolhidos – Paraná e Santa Catarina (R\$)

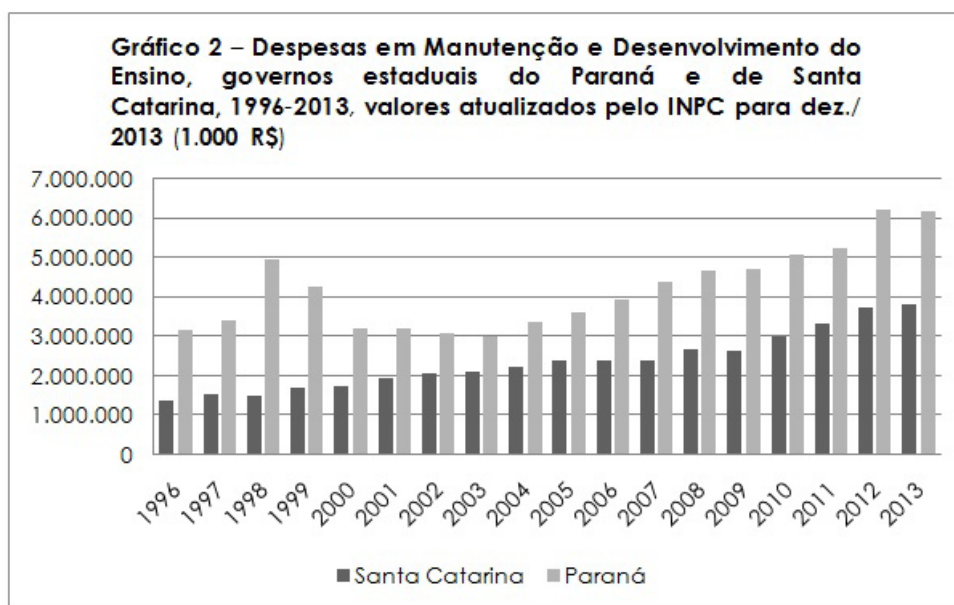
1- População	1997	2000	2007	2010	2013
	Estimativa da população	Censo	Contagem da população	Censo	Estimativa
Paraná	9.142.215	9.558.454	10.284.503	10.444.526	10.997.465
Santa Catarina	4.958.339	5.349.580	5.866.252	6.248.436	6.634.254
2 - Receita de impostos e transferências (em mil)	1997	2000	2007	2010	2013
Paraná	8.781.409	9.599.019	14.573.228	16.720.729	20.966.938
Santa Catarina	5.212.627	6.330.854	9.355.992	11.460.296	13.532.600
Per capita (2/1)	1997	2000	2007	2010	2013
Paraná	961	1.004	1.417	1.601	1.907
Santa Catarina	1.051	1.183	1.595	1.834	2.040

Fonte| IBGE (1997, 2000, 2007, 2010, 2013); Paraná (1997, 2000, 2007, 2010, 2013) e Santa Catarina (1997, 2000, 2007, 2010, 2013)

As distâncias dos valores das receitas expressos em per capita (duas últimas linhas da Tabela 1) são bastante menores que as expressas nos totais arrecadados anualmente. Quando se compara, por exemplo, a arrecadação em 2013, Santa Catarina tem 39% menos recursos que o Paraná. Porém, em valores per capita a diferença se inverte, Santa Catarina tem 7% a mais de recursos disponíveis. Esse quadro permite tomar como hipótese inicial que os dois estados teriam condições de acompanhar as estratégias de valorização da remuneração dos profissionais do magistério em curso na última década, na medida em que houve crescimento real e significativo nos valores arrecadados.

Para acompanhar essa hipótese, a primeira questão que se coloca é se o dispêndio em educação acompanhou, de fato, a tendência da receita, pois a vinculação constitucional apenas prevê um patamar mínimo de aplicação obrigatória. Pode-se encontrar, na contabilidade dos entes federados, maior esforço de gasto realizado do que o percentual mínimo estabelecido?

Nesse sentido, atente-se para os casos específicos aqui em análise (Gráfico 2), quanto ao movimento dos gastos típicos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) (BRASIL, 1996), conforme informados nos demonstrativos contábeis¹⁰ dos dois estados para o período de 1996 a 2013.



Fonte| Paraná (1996-2013) e Santa Catarina (1996-2013).
Dados trabalhados pelos autores

Antes, convém alertar que o trabalho com os gastos em educação é sempre mais complexo que o trabalho com a receita. A forma de acompanhamento da receita pública no Brasil, ao contrário, é bem mais transparente, seja devido ao número de regras para a arrecadação pública, seja devido à existência de transferências constitucionais de receita entre entes federados que ampliam a possibilidade de controle mútuo sobre os montantes transferidos. No que se refere à despesa em educação, mesmo protegida por regras que definem o que é ou não manutenção e desenvolvimento do ensino e pelas regras de identificação das despesas previstas pela Secretaria do Tesouro Nacional, o acompanhamento se depara com informações sempre passíveis de interpretações. Exemplo disso são as despesas que compõem o material de divulgação



na educação versus publicidade, o uso do transporte escolar e, por vezes, a lotação de pessoal nas Secretarias de Educação, entre outros elementos.

Ao se observar o Gráfico 2, já se pode notar essa dificuldade. Chama a atenção que os dados do Paraná têm picos de dispêndio substanciais em 1998 e 1999, porém os dados disponíveis desses anos são os contabilizados na função educação e não em MDE, o que superestima e distorce a comparação¹¹. Assim, a leitura comparativa mais adequada do Gráfico, portanto, é a que se refere ao período 2001 a 2013. Cabe ainda esclarecer que as despesas incorporam a parcela de contribuição dos estados para a composição do Fundef/Fundeb que fica retida em favor dos municípios de cada estado, pois essa é a regra nacional; as eventuais “perdas” de recursos no processo de redistribuição em cada Estado são consideradas despesas em MDE do ente que perdeu recursos. Trata-se aqui de dois casos de estados que não têm complementação de recursos da União.

Assim, no período em destaque (transferidos para a Tabela 2), os dados evidenciam que, de forma geral, os recursos aplicados em MDE cresceram na mesma direção do crescimento da receita de impostos. No caso do Paraná, cuja variação chega a ser negativa nos primeiros anos, o desempenho dos gastos em MDE ocorreu sempre em proporção menor que o da receita. Em Santa Catarina, o crescimento dos gastos em MDE, no início da série, é maior que o da receita de impostos, porém, entre 2007 e 2011, a relação se inverte. Esses movimentos, ligeiramente diferenciados, fazem emergir a hipótese de que outros elementos, além do crescimento inercial da receita para educação, como reflexo do crescimento da arrecadação, influenciam na política de financiamento local.

111

Tabela 2
Crescimento da receita de impostos e transferências, crescimento dos gastos em MDE – Paraná e Santa Catarina – 2001-2013 – base 100

Variáveis	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
PR impostos	109	115	119	130	138	144	152	166	165	174	190	201	218
PR MDE	101	97	94	106	113	123	137	146	148	159	164	195	194
SC impostos	106	112	118	123	130	137	148	158	160	181	198	202	214
SC MDE	112	121	121	129	138	138	138	156	153	173	192	217	221

Fonte| Paraná (1996-2013) e Santa Catarina (1996-2013) Dados trabalhados pelos autores no *ano 2000 – 100%

Cabe considerar que durante essa série histórica ocorreram mudanças na gestão política dos governos dos Estados, o que pode ajudar a compreender as diferenciações entre a arrecadação e os gastos em MDE, devido à implementação de decisões políticas específicas para o âmbito educacional, ainda que os gastos não pudessem ter sido inferiores aos percentuais de vinculação. No que se refere à disponibilidade orçamentária, esse contexto parece, portanto, ter sido favorável às políticas de valorização e de remuneração dos profissionais do magistério.

A discussão da remuneração é um grande desafio para o campo do financiamento da educação. A remuneração é compreendida como o conjunto de recursos recebidos pelo trabalhador no setor público. Em geral, é uma composição entre o vencimento básico, as progressões, que geram movimentação ao longo da carreira, decorrentes de tempo de serviço, da formação e da avaliação de desempenho, e os adicionais ou gratificações, justificadas por diferentes razões que podem assumir um número variado de nomenclaturas. Um estudo da remuneração propriamente dito só pode ser realizado com base na folha de pagamentos, porém os dados sobre remuneração dos profissionais do magistério no Brasil não são de fácil acesso, tampouco de fácil interpretação. O acesso a esse documento público tem sido, sistematicamente, negado pelos governantes, o que confirma a hipótese mencionada de dificuldade de acompanhamento das despesas públicas educacionais. Diante dessa limitação, as análises seguintes se detiveram nos dados extraídos das Tabelas de vencimento dos profissionais do magistério, documento publicado sempre que ocorre algum reajuste, aumento ou alteração nos vencimentos.

112

As condições de remuneração no tocante aos vencimentos dos profissionais do magistério das redes estaduais do Paraná e de Santa Catarina

Para possibilitar o debate sobre as condições de remuneração dos profissionais do magistério das redes estaduais de Santa Catarina e do Paraná, tomar-se-á, inicialmente, o piso das carreiras, ou seja, o vencimento inicial previsto no plano de carreira do magistério de cada estado ao longo da série histórica.

No caso do magistério, a partir de 2008, conforme discutido anteriormente, o vencimento básico das carreiras deve seguir, pelo menos, o valor



nacional do PSPN, uma vez que este é o ponto inicial abaixo do qual nenhum profissional do magistério deve ser remunerado. A jurisdição sobre a definição da remuneração é da alçada do ente federado que contrata o profissional no caso do setor público, cujas regras e valores devem ser fixados em lei própria. Permaneceu a jurisdição, referenciada, agora, pelo patamar mínimo nacional do PSPN. O PSPN foi definido nacionalmente levando em consideração a formação e a jornada de trabalho.

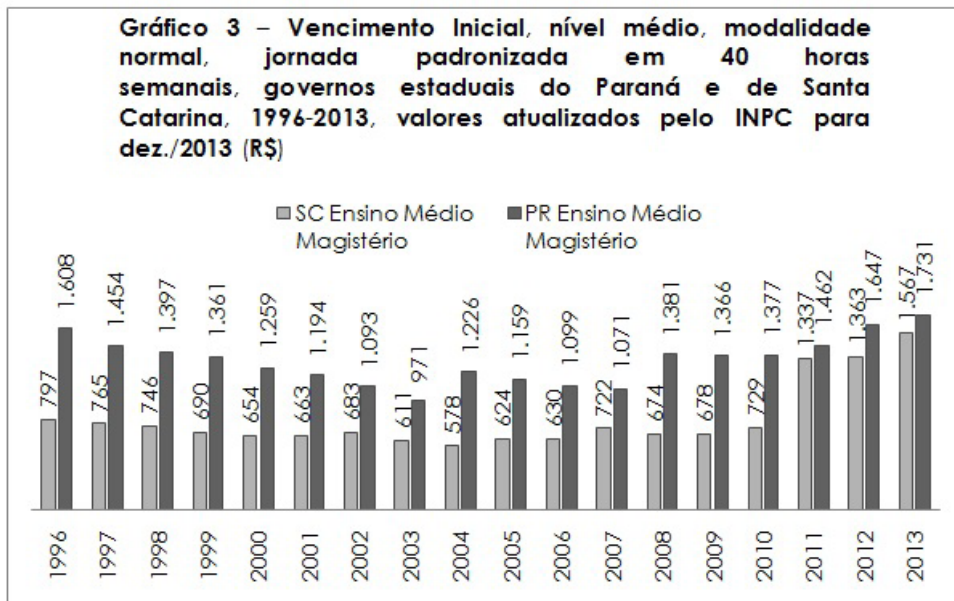
No Brasil, é admitida a formação mínima de nível médio na modalidade normal para atuação de professores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Sob essa perspectiva, o Piso foi definido como o valor de referência para uma carreira que começa com a formação de nível médio para uma jornada de 40 horas semanais. Entretanto, tendo em vista a jurisdição mais ou menos autônoma de milhares de entes federados no Brasil (a União, os 26 estados e o Distrito Federal e mais de 5.500 municípios), também as jornadas variam significativamente.

Assim, mesmo entre os dois casos estaduais aqui em debate, também se encontra essa variação. No Paraná, por exemplo, a jornada padrão é de 20 horas e, ainda que haja jornadas possíveis de 30 e 40, a Tabela de vencimento é fixada na jornada padrão. A carreira, na rede estadual paranaense, começa no nível médio de formação, porém se trata de um nível em extinção. Ainda há professores¹² nela posicionados, contudo os concursos públicos de ingresso na rede estadual não têm aberto mais vagas para entrada nesse nível da carreira.

Em Santa Catarina, a jornada do magistério estadual está definida em 10, 20, 30 e 40 horas semanais. O vencimento inicial toma por base a jornada de 40 horas. A carreira estadual catarinense também tem início na formação de ensino médio e da mesma forma que no Paraná é um nível em extinção. Os concursos mais recentes definem a formação de ensino superior como um dos critérios de ingresso.

O Gráfico 3 apresenta o percurso traçado pelos vencimentos iniciais em valores monetários reais dos professores com formação de nível médio e jornada de 40 horas semanais nos dois estados de 1996 a 2013. Para efeito de comparação, multiplicamos por dois, o vencimento básico previsto no Paraná, pois os concursos no estado têm sido realizados para a jornada

padrão de 20 horas. Embora um professor possa acumular dois padrões na rede estadual, dificilmente esse dois padrões iniciariam no mesmo ano.



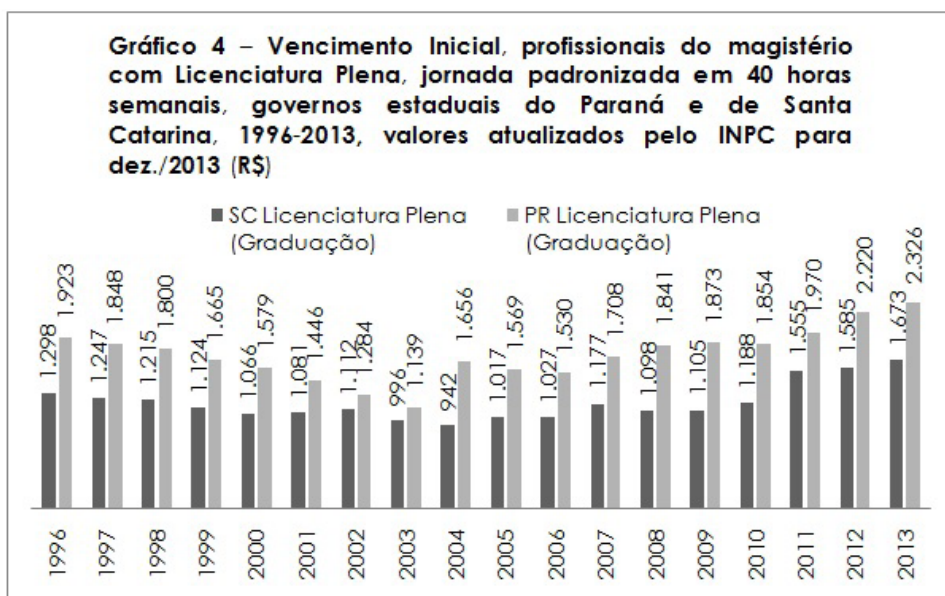
114

Fonte | Paraná – APP Sindicato Estadual de Trabalhadores em Educação (2007; 2015); Santa Catarina – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino no Estado de Santa Catarina (1996-2013)
Dados trabalhados pelos autores

Note-se que os vencimentos iniciais, nos dois casos, desenham curvas em formatos aproximados a um. A inclinação de trajetória descendente corresponde a contínuas perdas de poder de comprados vencimentos iniciais devido à não reposição ou reposição insuficiente do seu valor diante da inflação do período. Esse movimento evidencia a desvalorização sofrida pelos vencimentos dos professores nos dois estados. Também é evidente, nos dois casos, a recuperação ao final do período, quando a inclinação passa a ser ascendente. Assim, na maior parte do período, as curvas dos vencimentos formam traçados opostos aos das receitas e aos dos gastos em MDE, já que aquelas não acompanham o contínuo crescimento dessas. Somente nos anos finais, os vencimentos passarão a acompanhar a tendência positiva das receitas e dos gastos, no contexto de crescimento da arrecadação evidenciado anteriormente e dos debates nacionais em torno da implantação do PSPN.



No entanto, a comparação dos vencimentos de professores com formação de nível médio, nos dois casos, refere-se ao menor número de profissionais, visto que, nas duas redes não há mais concursos de acesso para esse nível. Assim, cabe considerar o que acontece com o vencimento inicial dos profissionais do magistério com formação de nível superior. O Gráfico 4 apresenta os dados de vencimento inicial para os licenciados, novamente padronizados para 40 horas semanais.



Fonte | Paraná –APP Sindicato Estadual de Trabalhadores em Educação (2007; 2015); Santa Catarina –Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino no Estado de Santa Catarina (1996-2013)

Dados trabalhados pelos autores

Importa observar que também na trajetória dos vencimentos dos profissionais do magistério no nível de formação superior com licenciatura a descontinuidade permanece explicitada. Pode-se, contudo, destacar que os vencimentos indicam uma perspectiva de retribuição maior na rede estadual do Paraná que na de Santa Catarina em todo o período, ainda que os dados per capita da receita disponível do segundo pudessem criar a expectativa inversa. O crescimento, no final do período nos dois casos, é consistente com o crescimento da economia, das receitas e dos gastos em MDE.

Entretanto, essas relações entre o contexto de crescimento das finanças públicas e os vencimentos do magistério precisam ser matizadas ao longo do período para que as discontinuidades possam ser analisadas. Para isto, a Tabela 3 apresenta um conjunto de indicadores por período que procura estabelecer algum elo explicativo entre o movimento da receita dos estados em questão e o movimento dos vencimentos iniciais no nível de licenciatura, compreendido aqui como aquele nível em que se dá o ingresso nas duas redes.

Tabela 3
Movimento percentual da receita e do vencimento Inicial do Magistério com licenciatura dos Estados de Santa Catarina e do Paraná, em períodos selecionados, valores atualizados pelo INPC para dez./2013

Períodos selecionados	Crescimento % vencimento Inicial - Licenciatura		Crescimento % da Receita	
	SC	PR	SC	PR
Período FUNDEF (1998-2006)	-15,46	-15,02	59,58	81,45
Período FUNDEB (2007-2013)	42	36	44,64	43,87
Gestão Estadual (2011-2014 ¹³)	7,57	4,75	7,70	14,63
Gestão Estadual (2007-2010)	0,97	8,52	22,49	14,74
Gestão Estadual (2003-2006)	3,10	34	15,67	21,17
Gestão Estadual (1999-2002)	-1,06	-22,88	25,94	71,73
Gestão Estadual (1995-1998 ¹⁴)	-6,40	-6,40	6,21	2,60

Fonte | Vencimentos – Paraná – APP Sindicato Estadual de Trabalhadores em Educação (2007; 2015); Santa Catarina – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino no Estado de Santa Catarina (1996-2013)

Fonte | Receita – Paraná (1996-2013); Santa Catarina (1996-2013)

Dados trabalhados pelos autores

A receita pública, apesar de intensidades variadas, cresce em termos reais em todos os períodos selecionados. Chama a atenção o fato de que exatamente no período em que o Fundef esteve em pleno vigor ocorrem perdas substanciais do poder de compra nos vencimentos iniciais dos profissionais do magistério com licenciatura, ainda que, contraditoriamente, a pauta da valorização do magistério já estivesse em afirmação na retórica oficial da “[...] remuneração condigna do magistério”. Em sentido contrário, a receita dos dois estados, durante esses mesmos nove anos, acumula crescimento ainda mais expressivo.



Nos sete anos de vigência do Fundeb, receitas e vencimentos iniciais crescem em proporções muito próximas nos dois estados, ou seja, o crescimento relativo do valor dos vencimentos passa a acompanhar, *pari passu*, o crescimento relativo das receitas. É substancial o incremento do poder de compra dos vencimentos iniciais dos profissionais com licenciatura, tendo em vista as perdas sofridas no período imediatamente anterior. Parece, portanto, consistente estabelecer uma relação entre o debate nacional do PSPN e o contexto local de contínuo crescimento das receitas, de negociação e de crescimento dos vencimentos dos profissionais do magistério. Isso faz sentido na medida em que a legislação do PSPN, como salientado acima, estabeleceu que o reajuste de seu valor estivesse vinculado ao mesmo percentual de crescimento do valor aluno ano do Fundeb. Convém advertir, entretanto, que a reposição anual do PSPN relaciona-se direta e imediatamente, apenas, ao vencimento inicial dos profissionais com formação de ensino médio na modalidade normal.

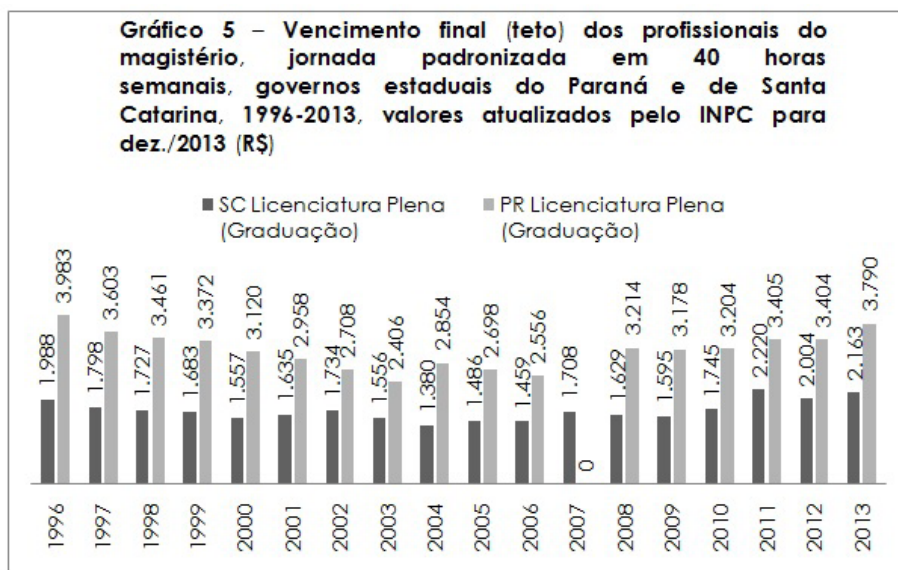
Tomando as gestões do governo Estadual como a régua para mensurar a política local, constata-se que os menores patamares do vencimento inicial apresentaram-se, praticamente, no mesmo momento nos dois Estados, em 2003 no Paraná e, em 2004, em Santa Catarina. A partir de então, tem início um processo de desvalorização real dos vencimentos, a ponto de serem superados primeiro em Santa Catarina e depois no Paraná os maiores valores observados no primeiro ano da série histórica. No caso paranaense, a elevação mais evidente do valor do vencimento inicial no período 2003-2006 deve-se a aprovação do último plano de carreira no estado em 2004, que promove o enquadramento dos profissionais. Em Santa Catarina, os reajustes concedidos inicialmente apenas estancam o processo da desvalorização, mantendo estável o valor dos vencimentos até 2010, para, em seguida, apresentar claro crescimento.

Uma conclusão preliminar desse quadro sugere que as políticas de valorização do magistério, em geral, e indutoras da melhoria da remuneração, em particular, surtiram efeito. Entretanto esses efeitos são mais incisivos no período relativo ao Fundeb e ao PSPN, aliados a um contexto de contínuo crescimento das receitas estaduais. Pelos dados da Tabela 3, novamente, parece possível sustentar a operação das duas coisas juntas, visto que, apenas, o crescimento da receita não garantiu, no período do Fundeb, efeitos nos vencimentos. A elevação mais evidente, em 2011, decorre da decisão de constitucionalidade confirmada por julgamento da ADIN contra dispositivos da

Lei do PSPN pelo Supremo Tribunal Nacional (2011), apesar da lei já estar em vigor desde 2008. A confirmação da constitucionalidade fez com que os governos, de modo geral, cumprissem a lei não sem fortes manifestações do magistério¹⁵.

Como esses são movimentos no piso das carreiras, cabe observar o que acontece também no teto, ou seja, com o vencimento no final das carreiras nesses Estados. Para isto, considera-se, apenas, a situação dos licenciados, com as jornadas padronizadas novamente em 40 horas semanais (Gráfico 5). Cabe lembrar que, nesse caso, supõe-se profissionais que puderam percorrer toda a carreira e incorporaram as progressões decorrentes dos elementos de formação e de avaliação de desempenho. Portanto, não é o vencimento efetivo dos profissionais do magistério, mas uma projeção que varia de acordo com as trajetórias individuais nas carreiras. De toda forma, é um indicador de perspectiva de valorização nas redes de ensino em questão.

118



Fonte | Paraná – APP Sindicato Estadual de Trabalhadores em Educação (2007; 2015); Santa Catarina – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino no Estado de Santa Catarina (1996-2013)

Dados trabalhados pelos autores



Como se observa, também no final da Tabela de vencimentos, a descontinuidade se mantém presente, porém alguns elementos novos merecem ser destacados. Primeiro, é que, ao confrontar as duas carreiras, é bastante evidente que os dois padrões de vencimento somados no Paraná resultam em um patamar de retribuição muito superior ao contrato de 40 horas em Santa Catarina. Isso é preocupante, pois um cargo de 40 horas, em tese, seria muito mais propício para fixar o profissional em uma única escola e agregar condições de vida e de trabalho que duas jornadas de 20 horas. Nesses casos observados, porém, a jornada de 40 horas tem significado um patamar de remuneração menor, ainda que a padronização do caso Paraná seja uma abstração, dado que não se tem todos os professores nessa situação¹⁶.

Outro elemento que se coloca ao olhar a situação do vencimento final é a possibilidade de achatamento, ou olhando a outra metade do copo, vis à vis valorização dos vencimentos iniciais. Nos dois casos, a distância dos vencimentos entre o início (ensino médio-magistério) e o final em licenciatura vai diminuindo, conforme se evidencia na Tabela 4.

Tabela 4
Distância entre vencimento inicial (ensino médio-magistério) e vencimento final em licenciatura, redes estaduais de Santa Catarina e do Paraná, 1996-2013, em vencimentos

Distância teto/inicial	SC	PR
1996	1,53	2,07
1997	1,44	1,95
1998	1,42	1,92
1999	1,50	2,02
2000	1,46	1,98
2001	1,51	2,05
2002	1,56	2,11
2003	1,56	2,11
2004	1,47	1,72
2005	1,46	1,72
2006	1,42	1,67
2007	1,45	1,71
2008	1,48	1,75
2009	1,44	1,70

Distância teto/inicial	SC	PR
2010	1,47	1,73
2011	1,43	1,73
2012	1,26	1,53
2013	1,29	1,63

Fonte | Paraná – APP Sindicato Estadual de Trabalhadores em Educação (2007; 2015); Santa Catarina – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino no Estado de Santa Catarina (1996-2013)

Dados trabalhados pelos autores

Na rede catarinense, a distância entre o piso e o teto de licenciatura¹⁷ de 1,53 cai para 1,29 e, no caso paranaense, de 2,07 para 1,63. Essa contração da Tabela de vencimentos constatada nos dois estados, não é só negativa para a perspectiva de carreira para os profissionais do magistério como contradiz as políticas de valorização que têm prometido a ampliação do conjunto da remuneração. O que vem ocorrendo em Santa Catarina e no Paraná dá razão e agrega peso às preocupações das entidades sindicais de que o PSPN se transforme em uma âncora que puxe para baixo o teto da remuneração do magistério. Por outro lado, as últimas mudanças, nas regras de aposentadoria, fazem com que seja necessário rever as distâncias muito grandes entre teto e piso no que se refere ao percurso nas carreiras, pois:

Até 2003, antes das Emendas Constitucionais 20 e 41, o servidor podia olhar para o contracheque com boas perspectivas, pois seu salário final era mantido na aposentadoria. Depois disso, a partir de 1 de janeiro de 2004 a aposentadoria passou a adotar a média aritmética de 80% dos melhores salários, tempo de serviço, o que muitas vezes leva o servidor a ter perdas na aposentadoria. Mesmo o servidor estando no final da carreira, pode se aposentar com valor bem inferior, pois a ele se aplicará a média aritmética e não a última remuneração (RAFANHIM, 2014, p. 1).

Esse aspecto exige que se coloque em debate o percurso das carreiras de forma que se construa um equilíbrio entre valorização do vencimento inicial, incentivo à progressão e perspectiva de uma aposentadoria digna, elementos fundamentais à valorização social de qualquer profissão. Nessa direção e procurando avançar na leitura das condições de remuneração dos profissionais do magistério dessas duas redes estaduais do Sul, cabe considerar que condições



efetivas os mesmos têm tido para se movimentar na carreira e aproximar-se (ou não) do teto da mesma, nesse caso, não apenas do final da Tabela para os que têm licenciatura, mas para toda a carreira.

A situação ideal, prevista nos planos de carreira, precisa ser confrontado com o realmente efetivado na prática das redes de ensino. Nesse sentido, é importante recorrer a situação do ano de 2010 em cada rede de ensino, considerando o enquadramento dos profissionais do magistério, ou seja, a distribuição destes nos níveis e referências dos planos de carreira.

Na rede estadual do Paraná, a maioria dos profissionais já tem especialização, o que permitiu, segundo as regras de progressão, que eles avançassem ao penúltimo nível da carreira. Entre os profissionais enquadrados ao longo desse nível, 30% haviam alcançado a última referência. O nível criado, em 2004, relativo ao PDE¹⁸, no novo plano de carreira do estado, registrava avanço de apenas 5,21% dos profissionais do magistério.

Tabela 5

Distribuição percentual dos profissionais do magistério nos níveis e referências ao longo da carreira da rede estadual de ensino do Paraná – 2010

Habilitação Nível/Referência	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
Magistério	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0,5
Licenciatura	9,6	0,5	1	1,3	0,5	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1	1,3	14,8
Especialização	2,7	1,6	5,8	10,8	5,2	6,4	5,4	7,7	3,8	0,3	29,7	79,5
PDE	5,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5,2

Fonte | Godoy (2014)

A distribuição na carreira dos profissionais do magistério da rede estadual de Santa Catarina no mesmo ano é bastante semelhante à do Paraná (Tabela 6). Praticamente, a mesma proporção dos profissionais encontra-se no nível de especialização, apenas 3,5% no nível seguinte, e um percentual ainda menor no último nível da carreira, para os que tinham título de doutorado.

Tabela 6

Distribuição percentual dos profissionais do magistério nos níveis e referências ao longo da carreira da rede estadual de ensino de Santa Catarina – 2010

Habilitação	Nível	1	2	3	4	5	6	7	Total
Magistério	1	2,2	0	0	0	0	0	0	2,3
	2	0	0	0	0	0	0,1	0,1	0,2
	3	0	0	0	0	0	0,2	0,6	0,8
Licenciatura curta	4	0	0	0	0	0	0,1	0	0,2
	5	0	0	0	0	0	0,1	0,1	0,2
	6	0	0	0	0	0	0,1	0,3	0,4
Licenciatura Plena	7	7,8	1,4	2,1	0,5	0,7	0,4	0,5	13,4
	8	0	0	0	0	0	0,4	0,3	0,8
	9	0	0	0	0	0	0,4	0,9	1,3
Especialização	10	17,0	4,4	19,8	3,9	11,4	2,5	17,8	76,7
Mestrado	11	0,8	0,3	0,5	0,2	0,4	0,3	1,1	3,5
Doutorado	12	0,1	0	0	0	0,1	0	0	0,2

Fonte | Santa Catarina (2011)

122

A significativa concentração da maioria dos profissionais do magistério muito próxima do topo na carreira nas duas redes corresponde, também, a que eles se encontram próximos nos patamares mais elevados de vencimentos o que pode revelar alguma efetividade dos planos de carreira. Contudo, essas referências de vencimentos não têm recebido a mesma valorização dos vencimentos iniciais.

Conclusão

A análise de dados aqui reunidos trouxe constatações interessantes e importantes. Em um contexto, entre 1996 e 2013, quando foram implementadas seguidas de políticas públicas voltadas à valorização e à melhora da remuneração e, em sua maior parte, as finanças públicas brasileiras, representadas pela receita de impostos e transferências e pelas despesas em manutenção e desenvolvimento do ensino, apresentaram contínua e firme trajetória de crescimento, os vencimentos do magistério estadual o Paraná e em Santa Catarina seguiram trajetória contrária, com sinais de desvalorização, pelo menos até a



metade do percurso. Somente sob a vigência do PSPN, os vencimentos nos dois estados irão crescer substancialmente.

Contudo, mesmo o PSPN, ao mesmo tempo que eleva o vencimento inicial dos profissionais com formação de ensino médio/normal, cargo em extinção nas redes estaduais, para o qual serviu de referência mínima, contraditoriamente, tem implicado em achatamento dos vencimentos na ponta superior dos vencimentos. Assim, nos dois Estados, a distância entre o piso e o teto das carreiras tem diminuído significativamente.

A valorização dos vencimentos, no início das carreiras, já tardiamente retomada, não é acompanhada na mesma proporção pelos vencimentos do final da carreira. Isso se torna ainda mais preocupante na medida em que a grande maioria dos profissionais do magistério, nesses dois estados, encontra-se bastante próxima do topo da carreira e nas posições em que os vencimentos são os mais elevados.

Essa situação parece confirmar uma preocupação de pesquisadores e entidades sindicais de que o PSPN, se não articulado a uma carreira bem estruturada, poderia levar a que o Piso se transforme em teto salarial. Ainda que os dados evidenciem essa preocupação, eles permitem, também, uma indagação. Qual é a distância adequada entre piso e teto que denota valorização profissional? A aproximação dessas distâncias responde à nova forma de cálculo das aposentadorias ou é apenas uma resposta conservadora de contenção das despesas com pessoal nos estados em análise?

Em face das evidências aqui apresentadas, não parece possível responder, de forma simples, a essas indagações, porém há o entendimento de que é importante e urgente o debate sobre as condições em que estão estabelecidas as carreiras e a composição da remuneração nos diferentes contextos locais e, quiçá, com diretivas nacionais mais articuladas se, realmente houvera pretensão de dar efetividade à propalada valorização do magistério.

Notas

- 1 O artigo é um dos resultados da pesquisa “Remuneração de professores de escolas públicas de educação básica no contexto do Fundeb e do PSPN”, aprovada e apoiada financeiramente pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC 2013, Edital n°. 049/2012/CAPES/INEP.
- 2 Utilizamos profissionais do magistério no sentido atribuído pelos Planos de Carreira das redes de ensino em análise, que nos dois casos comporta professores e pedagogos. A literatura da

área por vezes trata como sinônimo profissionais do magistério, professores e docentes. Neste artigo, os termos se aplicam sempre ao conjunto dos profissionais do magistério.

- 3 O Fundef entrou em vigor efetivamente a partir do segundo semestre de 1997 apenas no estado do Pará e a partir de 1998 em todo o país.
- 4 Cf. Artigo nº 212 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).
- 5 A União complementa o fundo nos estados mais pobres da federação. Os dois estados em questão neste artigo não receberam complementação da União em nenhum ano.
- 6 O Fundef focalizou os recursos no ensino fundamental, enquanto o Fundeb ampliou o volume de recursos redistribuindo-o a toda a educação básica.
- 7 O valor estabelecido pode ser integralizado nos dois anos seguintes. A lei também admitiu apenas para 2009 que, na composição da remuneração, pudessem ser somados o vencimento e as vantagens pecuniárias.
- 8 Governadores do Mato Grosso do Sul, do Ceará, do Paraná, do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.
- 9 Os gastos não podem ser menores que o mínimo, ainda que haja casos em que os entes não cumprem o percentual mínimo de aplicação. Um caso mais emblemático, de repercussão nacional, ocorreu na prefeitura de São Paulo em 2000, último ano da gestão Celso Pitta, o que redundou na instalação de Comissão Parlamentar de Inquérito no ano seguinte (BASSI, 2013).
- 10 A extração dos dados a partir dos demonstrativos contábeis privilegiou a despesa liquidada, porém esta informação só passa a ser obrigatoriamente discriminada nos demonstrativos das contas públicas a partir da Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000. Antes de 2000 os dados disponíveis eram apresentados como despesas empenhadas.
- 11 Na contabilidade pública, a função educação contabiliza todas as despesas realizadas pelo governo com a educação, o que vai além do que está estritamente definido pela atual LDB no rol de despesas específicas de manutenção e desenvolvimento do ensino (artigos 70 e 71).
- 12 No caso da formação de nível médio só há professores enquadrados nesta categoria, pois os pedagogos/especialistas em educação têm necessariamente de ter curso superior.
- 13 Considerou-se apenas 3 anos – 2011 a 2013.
- 14 Considerou-se apenas 3 anos – 1996-1998.
- 15 O professorado da rede estadual de SC, por exemplo, sustentou uma forte greve por mais de 60 dias logo após a decisão do STN em 2011. Cabe lembrar que o governo estadual de Santa Catarina foi um dos cinco estados que apresentou a ADIN ainda em 2008, logo após a aprovação da lei do Piso que viria se negada.
- 16 Na verdade, há um número pequeno de profissionais com 40 horas devido a uma política de aglutinação dos cargos de 20 horas proposta e executada por um curto período de tempo na gestão do governador Roberto Requião. Os efeitos desta política precisariam de uma avaliação específica.
- 17 As carreiras das duas redes preveem mais níveis com reconhecimento da formação em pós-graduação.



- 18 O PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional é um nível de carreira na rede estadual do Paraná e é um programa de formação continuada que consiste em uma imersão do professor em uma Universidade por dois anos, com afastamento completo das atividades da rede estadual por um ano e 25% de afastamento no segundo ano. Há um processo seletivo para ingresso dos professores para a participação no PDE.

Referências

ALVES, Thiago, PINTO, José Marcelino de Rezende Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. FUNDEF: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. 2007. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30; 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3866-Int.pdf>. Acesso em: 1 set. 2013.

BASSI, Marcos Edgar. O financiamento da rede municipal de ensino de São Paulo. In: **Educação e desigualdade na cidade de São Paulo**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/educ_desig.pdf. Acesso em: 12 set. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. DF, Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 set. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 9 set. 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 9 set. 2014.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 1 out. 2013.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007.** Regulamenta o Fundode 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 nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 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. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 1 out. 2013.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea "e" do inciso III do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 9 set. 2014.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade nº 4.167, de 29 de outubro de 2008.** Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=626497&tipo=AC&descricao=Inteiro%20Teor%20ADI%20/%204167>. Acesso em: 3 ago. 2014.

_____. **FUNDEF** – Relatório sintético 1998 – 2002. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://mecsv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/Aval1998.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

_____. Ministério da Educação/Inep. Os salários dos professores da rede pública brasileira são atrativos? Na medida. **Boletim na Medida [de Estudos Educacionais do INEP]**, Brasília, v. 2, n. 5, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/na_medida/BNMedida-ano2-N5-Mai2010.pdf. Acesso em: 20 maio 2013.

CARREIRA, Denice, PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo-aluno-qualidade inicial:** rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global/Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2007.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: solução ou remendo para o financiamento da educação. In: GOUVEIA, Andrea Barbosa; SOUZA, Angelo Ricardo de; TAVARES, Tais Moura. **Conversas sobre o financiamento da educação.** Curitiba: Editora da UFPR, 2006.



GATTI, Bernardete. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf>. Acesso em: 21 maio 2013.

GATTI, Bernardete, BARRETO, Elsa de Sá. **Professores o Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GODOY, Marina. **Vencimento, remuneração e carreira docente no estado do Paraná (2005-2012)**. 2014. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MORAIS, Lécio; SAAD-FILHO, Alfredo. Da economia política à política econômica: o novo desenvolvimentismo e o governo Lula. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 501-527, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v31n4/01.pdf>. Acesso: 12 set. 2014.

PARANÁ. Sindicato Estadual de Trabalhadores em Educação. Tabelas de vencimento do magistério público estadual – 2008-2013. Curitiba. 2015. Disponível em: <http://www.appsindicato.org.br>. Acesso em: 20 ago. 2015.

PARANÁ. **Demonstrativos dos recursos aplicados na educação** – 1996-2013. (datilografado).

PARANÁ. Sindicato Estadual de Trabalhadores em Educação. **Tabelas de vencimento do magistério público estadual – 1996-2007**. Curitiba. 2007. Disponível em: <http://www.appsindicato.org.br>. Acesso em: 6 jun. 2010.

PINTO, Jose Marcelino de Rezende. Remuneração adequada do professor. Desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/101/290>. Acesso em: 21 maio 2013.

RAFANHIM, Ludimar. **A reforma previdenciária, a carreira e a aposentaria no funcionalismo público**. 2014. Disponível em: <http://sismuc.org.br/noticias/2/geral/2555/a-reforma-previdenciaria-a-carreira-e-a-aposentaria-no-funcionalismo-publico>. Acesso em: 5 set. 2014.

SANTA CATARINA. **Demonstrativos dos recursos aplicados na educação** – 1996-2013. Santa Catarina: Governo do Estado de Santa Catarina/Secretaria de Estado da Fazenda. (digitado).

_____. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Desenvolvimento Humano. **Quantitativo de professores efetivos por nível/referência** – agosto 2010. Florianópolis: SEE, 2011. (digitado).

SINTE– Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de SANTA CATARINA. Ensino no Estado de Santa Catarina – **Tabelas de vencimento do magistério público estadual – 1996-2013**. Florianópolis. (digitado).

SOUZA, Ângelo Ricardo de, GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 19, n. 35, p. 1-18,dez. 2011.

VERHINE, Robert. **Relatório nacional de pesquisa**: levantamento do custo-aluno-ano em escolas de educação básica que oferecem condições de oferta para o ensino de qualidade – 2ª etapa. Salvador-BA, 2005. Disponível em: <http://www.isp.ufba.br/INEP%2024-05.pdf>. Acesso em: 16 set. 2014.

Profa. Dra. Andrea Barbosa Gouveia
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais | NUPE
Email|andreaabg@ufpr.br

Prof. Dr. Marcos Edgar Bassi
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupos de Pesquisa Observatório da Remuneração Docente | USP Políticas e Gestão da Educação | UFPR
Política e Gestão da Educação | UNISUL
Email | marcos.e.bassi@gmail.com

Recebido 22 set. 2014

Aceito 5 ago. 2015



Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si

Betina Schuler

Universidade do Vale do Rio dos Sinos | São Leopoldo

Resumo

Este artigo problematiza a docência e seus modos de existência no presente. Para tanto, opera-se com as três dissoluções genealógicas apontadas por Foucault (a verdade, a realidade e a identidade) na esteira dos estudos de Nietzsche. Tal procedimento busca pensar outras possibilidades de exercício consigo mesmo em se tratando da docência. Esta investigação conceitual procura desmanchar minimamente os universais que circulam como explicadores da docência para dissolvê-la na problematização dos modos de subjetivação, no que se refere à relação com os saberes e com a discência além de uma lógica de autorrevelação.

Palavras-chave: Docências. Dissoluções genealógicas. Modos de subjetivação.

Teaching and modes of subjectivation: genealogical dissolutions and the care of the self

129

Abstract

This article problematizes teaching and its modes of existence in the present. It operates with the three genealogical dissolutions pointed out by Foucault (truth, reality, identity) following Nietzsche's studies. This procedure seeks to think other possibilities of the relationship with the self in teaching. This conceptual investigation tries to dislocate the universal values that work as an explanation of teaching to problematize modes of subjectivation in teaching in its relation with knowledge and students beyond a self-revelation logic.

Keywords: Teaching. Genealogical dissolutions. Modes of subjectivation.

Docencia y modos de subjetivación: disoluciones genealógicas y el cuidado de sí

Resumen

Este artículo problematiza la enseñanza y sus modos de existencia en el presente. Para eso, trabajase con las tres disoluciones genealógicas señaladas por Foucault (la verdad, la realidad y la identidad) siguiendo los estudios de Nietzsche. Ese procedimiento busca pensar en otras posibilidades de ejercicio consigo mismo en lo que dice respecto a la enseñanza. Esa investigación conceptual busca deshacer mínimamente los universales que circulan como explicadores de la enseñanza, para la disolver en la problematización de los modos de subjetivación, tratándose de la relación con los saberes y con el aprendizaje, avanzando más allá de una lógica de autorrevelación. Palabras-clave: Enseñanzas. Disoluciones genealógicas. Modos de subjetivación.

Alguns lugares da docência: breve entrada

130

Entrar em si mesmo e não encontrar ninguém durante horas, é preciso conseguir isso. Ser solitário como se era quando criança, quando os adultos passavam para lá e para cá, envolvidos com coisas que pareciam importantes e grandiosas, porque esses adultos davam a impressão de estarem tão ocupados e porque a criança não entendia nada de seus afazeres.

Um dia, ao percebermos que suas ocupações são mesquinhas, que suas profissões são enrijecidas e não estão mais ligadas à vida, por que não olhar para eles como uma criança que observa algo de estranho, a partir da profundidade do próprio mundo, da amplitude da própria solidão, que é ela mesma um trabalho, um cargo e uma profissão? Por que se desejaria trocar o sábio não entendimento de uma criança pela atitude defensiva e pelo desprezo, uma vez que o não entendimento é estar sozinho, mas a atitude defensiva e o desprezo são participações naquilo de que, com esses recursos, as pessoas querem se afastar? (RILKE, 2011, p. 56).

A docência vem sendo transformada em tema de pesquisa na área da Educação a partir de diferentes perspectivas. As teorias denominadas de tecnicistas discutiam-na como uma questão neutra, tendo a função de instrução e



transmissão de conhecimentos, compactuando com a ideia de que o processo formal de educação se trata de uma máquina de ensinar conteúdos (SILVA, 1999; MATOS; 2009). Nesse sentido, a docência estaria conectada aos princípios de eficiência, controle, adaptação social e padronização, sendo considerada o centro do processo de ensino e de aprendizagem.

Essa docência lida com a realidade como tendo um sentido em si mesma, a qual se pode ter acesso com base em bons métodos. A partir daí, essa verdade poderia ser transcrita pela linguagem e ser repassada aos alunos. Assim, a relação da verdade com tal docência é uma questão de sua descoberta e de uma realidade essencial, garantida por uma identidade unificada e centrada. Nesse sentido, a relação com os saberes se dá a partir de um entendimento de que, com a descoberta da verdade impressa nessa realidade dada, tais elementos possam ser espelhados pelos conhecimentos, os quais devem ser transmitidos e memorizados pelos alunos.

Já as teorias denominadas de críticas trazem toda uma denúncia do que Freire (1987, 1999), por exemplo, chamou de uma educação bancária. Essas discussões entendem que as práticas educacionais vêm sendo apropriadas como espaço de reprodução das desigualdades sociais e econômicas. Todavia, a partir de uma ação de tomada de consciência sobre os processos de dominação e de transformação da realidade, a educação poderia ser vista como possibilidade de libertação da ideologia opressora. Desse modo, há um importante deslocamento, pois a docência é invadida por uma dimensão política que abre para a reflexão sobre o mundo e para a possibilidade de transformação do mesmo mediante os processos educativos.

Nessa perspectiva, os conceitos de conscientização, cidadania e participação impregnam a existência em se tratando da docência. Com esses deslocamentos, a verdade é operada como algo que está mascarado e a realidade é entendida pelo conceito de diversidade. Tal postura remete fortemente a uma outra relação com os saberes, uma vez que quebra com suas hierarquias, na valorização dos chamados saberes populares. Nessas teorias, a docência parece assumir esse lugar de mediação entre os sujeitos e o mundo, e entre os sujeitos e os saberes. Assim, ela é invadida por uma perspectiva pastoral, na busca da conscientização e salvação dos demais.

Já as teorizações, denominadas de pós-críticas, pós-estruturalistas e o denominado pensamento da diferença, rompem com os binarismos e com as

metanarrativas educacionais para pensar a educação como política cultural, envolvida fortemente na produção de regimes de verdade, efeitos de poder e modos de subjetivação. Nesse sentido, essas teorizações pensam a verdade como um valor que esqueceu que o é e como efeito das relações de forças na esteira de um pensamento nietzschiano e foucaultiano.

Operam com a realidade a partir da virada linguística que entende, segundo Foucault (2002a), que as palavras não são as coisas e nem representam as coisas, mas produzem as coisas das quais falam. Entendem que o que temos por realidade não existe fora dos processos discursivos, fora da linguagem que a produz como tal. Operam, ainda, com o desmanche da identidade, entendendo que a docência não é uma essência, uma substância, uma forma idêntica a si mesma, mas modos de existência, lugares no discurso, efeitos de subjetivação.

Nessa perspectiva, a relação com os saberes se daria na medida em que são entendidos como sendo produzidos a partir de determinadas condições de possibilidade, como imposição de sentidos (FOUCAULT, 2005). Nesse sentido, a docência entra em relação com os saberes e o currículo escolar como práticas discursivas e não-discursivas que produzem o que temos por realidade, pelo mundo e por nós mesmos. A relação entre docência e discência é problematizada quanto à função pastoral de salvação, deslocando-a para a análise dos regimes de verdade no presente e para a criação de outras possibilidades de pensamento e de existência.

Assim, pode-se acompanhar, nas últimas décadas, uma rigorosa produção sobre a docência com base nessas perspectivas que rompem com a lógica metafísica. Popkewitz (2001) discute a função pastoral que os professores vêm assumindo, envolvidos em complexos processos de normalização social. Diaz (1999) aponta que não há docência fora do discurso pedagógico que o produz como tal. Ó (2009) traz o professor envolvido com a arte de governo e aponta o atravessamento da docência nas práticas de governamentalidade que conectam as práticas do eu com as práticas de governo. Pignatelli (2000) opera com a discussão sobre o quanto os professores são produzidos pelos regimes de verdade do nosso tempo, e das possibilidades de problematização de tais regimes com uma postura docente que discuta a corrente prescritiva.

Veiga-Neto e Saraiva (2011) trazem a educação e a formação de professores no deslocamento do jogo do pastor para o jogo da cidade



na perspectiva do conceito de governamentalidade, aliando processos de individualização e o governo das populações. Pereira (2010) discute a formação de professores a partir da necessidade de pensá-la como espaço de problematização, além da tradição que entende que a realidade tem um sentido em si mesma, marcando a necessidade de analisarmos as racionalidades por meio das quais produzimos nossas práticas e modos de existência. Concomitantemente, o autor traz a experimentação de outras possibilidades em educação a partir da necessidade de rigor, apontando o perigo de se cair em modismos, estereótipos, banalizações, prescrições ou de se renunciar a si mesmo a fim de alcançar algum padrão.

Loponte (2013) aborda a docência pensada a partir da possibilidade de invenção de si mesmo e não pela descoberta de um eu que estaria oculto ou de uma consciência a ser resgatada. Garcia (2009, 2002, 2002a) analisa a constituição da docência na problematização dos discursos críticos. A partir daí, a autora aponta que esse lugar da docência não se trata de uma norma ou de um dado natural, mas de práticas discursivas e não-discursivas que atravessam as experiências de si e que produzem os docentes a se reconhecerem de alguns modos e não de outros. Sommer (2007) e Coutinho e Sommer (2011) discutem a produção de modos de existência no âmbito da docência com base em uma análise do discurso escolar, que obedece a determinada ordem que sanciona e/ou interdita certa circulação das práticas discursivas escolares e que essa docência está vinculada a uma específica arte do governo das condutas. Corazza (2011) discute a docência vista como indissociável da pesquisa como aquele que adota um ponto de vista criador, isto é, aquele que está envolvido mais do que na resolução de problemas já postos, na invenção dos próprios e novos problemas.

Muitos outros autores poderiam aqui ser citados, mas o objetivo não foi a exaustão, porém mostrar que existem diferentes composições teóricas, diferentes arranjos conceituais para falar da docência a partir dessas perspectivas que dissolvem o sujeito. As produções anteriormente referidas, apesar de algumas vezes se posicionarem em lugares um pouco diferentes, partilham a problematização da constituição da docência, pois, segundo Diaz (1999, p. 15), “[...] consideramos que não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico”.

Todavia, aponta-se aqui o cuidado em não tratar dessas diferentes perspectivas (tecnicistas, críticas, pós-críticas) de modo hierarquizado ou como

substituições, evoluções e progressos. Trata-se de tomar o pensamento da diferença como uma possibilidade de problematização do presente. Nesse sentido, este artigo busca atravessar a área da educação e, especificamente o conceito da docência, com o pensamento da diferença para provocar outras possibilidades a partir das dissoluções genealógicas da verdade, da realidade e da identidade apontadas por Foucault. Conforme nos alerta Nietzsche (2006), não há ser por trás do fazer, pois a ação seria tudo. Dessa forma, interessa, aqui, pensar os modos de relação consigo mesmo, no que se refere a esse lugar no discurso que é a docência.

Docências e as dissoluções genealógicas

Foucault (2002, 2002b, 2003, 2011), em suas pesquisas arqueológicas, buscou entender as condições de existência dos discursos e como estamos sendo tomados como objetos de conhecimento pelo que chamou de ciências empíricas, pela filosofia moderna e pelas ciências humanas. Como estudioso de Nietzsche, ele iria operar mais adiante com a genealogia, na esteira de seus estudos arqueológicos, como um diagnóstico dos sintomas do presente, perguntando como estamos nos constituindo em relações de poder nas práticas divisoras. E, ainda, em seus últimos estudos pesquisou como estabelecemos determinadas relações conosco mesmos a partir de determinadas práticas de si, sendo esta última perspectiva voltada para uma genealogia da subjetivação.

Nesse sentido, conforme citado acima, muitas pesquisas foram realizadas no sentido de traçar uma genealogia dos discursos da docência, de traçar o funcionamento de tais relações de poder e saber, descrevendo os efeitos de verdade e a produção de modos de subjetivação, ou ainda trazendo essa temática pensada a partir das práticas de si. Todas essas pesquisas e muitas outras instigam nosso pensamento a pensar outras coisas sobre essa problemática.

Opta-se, neste artigo, com base nas produções já realizadas, por tomar a docência no desmanche da verdade, da realidade e da identidade como um procedimento com inspiração genealógica e, ao mesmo tempo, um processo de diferenciação e de irrupção nos modos de existência docentes no presente. A partir da genealogia foucaultiana, que carrega funcionamentos



arqueológicos, pode-se pensar que, quando tratamos da docência, falamos com base em determinadas regras e categorias, a partir de determinadas condições enunciativas e históricas. Desse modo, aquela não seria um dado natural, um funcionamento generalizado, mas uma produção discursiva, conforme as pesquisas trazidas, no início deste artigo, apontam. Por isso, não pretende-se, aqui, saber o que é mesmo a docência, mas perguntar pelos lugares assumidos quando se exige desse corpo docente trabalho, controle, confissão, salvação, disciplinamento, inclusão, adaptação, ensino e explicação, entre tantos outros.

Foucault traçou diferentes modos de investigação de acordo com suas necessidades de pesquisa, tal como a arqueologia do saber, a genealogia do poder e a genealogia da subjetivação. No conhecido artigo "*Nietzsche, a genealogia e a história*", Foucault (2003) traça o fazer genealógico como uma contra-história, escapando do funcionamento por origens e essencialismos, apostando no jogo de forças. Trata-se de uma genealogia que busca investigar os sintomas do presente para mostrar um corpo marcado de história, existências sem referentes ou coordenadas originárias, diagnosticando e dizendo a diferença. Desse modo, optou-se por operar com as três dissoluções que Foucault empregou em seu texto – quando do seu estudo da genealogia, para tomá-las como ferramental analítico no desmanche dos modos de existência docentes. Tal exercício, que busca romper com a perspectiva da representação e a submissão ao sujeito cognoscente, poderia ampliar, minimamente, as possibilidades de outras relações consigo.

Dessa forma, uma dissolução a ser encarada pela docência seria a da realidade. A grande parte dos discursos docentes vem produzindo uma relação com a realidade escolar como se ela estivesse dada no mundo exterior, com um sentido em si mesma, esperando para ser coletada e repassada aos alunos. Mesmo os discursos críticos ainda operam com a lógica de que há uma ideologia a ser desmascarada para que o sujeito autônomo possa ter acesso a sua consciência (GARCIA, 2009, 2002, 2002a).

Problematizando tal questão que perpassa a relação da docência com os saberes e com os alunos, pode-se romper com a perspectiva que entende que há um mundo lá fora a ser representado pela linguagem e um sujeito, tal como uma interioridade que o representaria. Isso porque se o saber não está dado na realidade e nem é fruto de uma interioridade humana, pode ser entendido na luta pela imposição de sentidos. Isso exige outra postura docente, além da lei da concordância da qual falava Nietzsche (2009). Por isso, conhecer

não estaria na ordem da transmissão, da assimilação, do reconhecimento ou da explicação, mas de interpretações infinitas. É interpretação no sentido nietzschiano não como descoberta, mas como invenção (NIETZSCHE, 2006). Esse posicionamento poderia nos levar a um deslocamento do conceito de saber para pensar. Conforme Ribeiro,

[...] o exercício do pensamento não se confundiria com um pensar reflexivo, tal como postula a tradição moderna, mas se encontraria exatamente nessa possibilidade de criação de um pensar singular – outra linguagem, pois. [...] O caráter radical da experiência de pensar se encontraria numa dobra estratégica no plano de nossas indagações e de nossos posicionamentos perante a vida: primeiramente a recusa a um modo de questionamento paradoxalmente dócil, que se conserva alheio diante da necessidade de enfrentamento da naturalização do mundo; em seguida, o investimento no ato de problematização das condições linguísticas de produção desse mundo e, sobretudo, de produção de nós mesmos nesse mundo (RIBEIRO, 2011, p. 620).

136

Portanto, a perspectiva que opera com a dissolução da realidade parte do entendimento de que as palavras produzem as coisas das quais falam (FOUCAULT, 2002a). Desse modo, o que está em questão não são as condições de validade, mas investigar as condições de possibilidade, uma vez que se rompe com uma lógica de correspondência e coincidência com o real da representação. Escapa-se do mestre da memória, que supriria a ignorância do outro, do qual falava Sêneca, quando se dissolve a realidade como uma entidade metafísica. Assim, abre-se a possibilidade de uma luta contra a moral de rebanho que diminui a vida em nome de valores superiores (NIETZSCHE, 2006).

As metanarrativas educacionais deixam de ser as explicadoras do mundo, passando a entender que são elas que precisam ser explicadas em sua formulação e funcionamento, o que nos abre infinitas possibilidades em se tratando da docência. Opera-se com uma desnaturalização da realidade, o que não significa limpar as relações de poder para se chegar à verdadeira realidade. A questão, então, seria analisar as práticas por meio das quais estamos nos constituindo no que somos para abrir possibilidades de criação de outras composições possíveis. Nietzsche aponta que:



Somente enquanto criadores! – Eis algo que me exigiu e sempre continua a exigir um grande esforço: compreender que importa muito mais como as coisas se chamam do que aquilo que elas são. A reputação, o nome e a aparência, o peso e a medida habituais de uma coisa, o modo como é vista – quase sempre uma arbitrariedade e um erro em sua origem, jogados sobre as coisas como uma roupagem totalmente estranha à sua natureza e mesmo à sua pele –, mediante a crença que as pessoas neles tiveram, incrementada de geração em geração, gradualmente se enraizaram e encravaram na coisa, por assim dizer, tornando-se o seu próprio corpo: a aparência inicial termina quase sempre por tornar-se essência e atua como essência! Que tolo acharia que basta apontar essa origem e esse nebuloso manto de ilusão para destruir o mundo tido por essencial, a chamada ‘realidade’. Somente enquanto criadores podemos destruir! – Mas não esqueçamos também isto: basta criar novos nomes, avaliações e probabilidades para, a longo prazo, criar novas ‘coisas’ (NIETZSCHE, 2009, p. 96).

Outro movimento traria a dissolução da *identidade*, quebrando com o entendimento de que teríamos uma essência, uma interioridade, leis gerais do desenvolvimento, uma alma ou um *self* que nos explicaria. O que teríamos seriam efeitos de subjetivação, uma posição no discurso, lugares que ocupamos e vivemos. Por isso, essa subjetivação não diz respeito a uma entidade, mas remete à exterioridade e ao acidente (FOUCAULT, 2002, 2002a, 2003). Foucault opera com o conceito de modos de subjetivação, rompendo com a noção de um sujeito identitário, fixado, essencializado, original, soberano, intencional. O que teríamos seriam modos de subjetivação e sua constituição em relações de saber, poder e o si, e não uma forma que é idêntica a si mesma. Apenas relações de forças, rompendo com a lógica platônica-cristã, uma vez que não há um modelo a que pudéssemos nos submeter, uma vez que esse referente não passa de uma invenção.

Trata-se de uma análise das relações de forças, tomando as práticas pelas quais as pessoas são compreendidas e pelas quais se age sobre elas, ou seja, a questão genealógica: como nos tornamos o que somos? Uma investigação dos modos de trabalho dos indivíduos sobre si mesmos que poderia problematizar essa consciência dada em si mesma. Nesse sentido, pode-se problematizar as identidades em relação à docência, tais como: instrutora, avaliadora, salvadora, inclusora, transmissora, conscientizadora, transformadora,

explicadora e de bom pastor, com todos os efeitos de poder e de subjetivação com os quais estão envolvidas.

A docência dificilmente escapa à moral de rebanho que a divide em boa e má consciência. Nietzsche (2009) já nos alertava sobre as virtudes (e que se pode ler ligadas a tais existências identitárias) e do quanto são prejudiciais e escravizantes para que as “possui”. Assim, se poderia experimentar a docência a partir da problematização que Nietzsche (2009) realiza sobre a educação na perspectiva de uma moral de rebanho que encaminha para o bem de todos e para a renúncia de si. Tal docência buscaria produzir utilidades públicas como objetivos superiores a partir de virtudes como obediência, piedade e justiça (essa última conectada com o conceito de vingança a partir da lógica de dano e dor). O que abre para perguntas como: justiça para quem? Como se constituiu a valoração desse valor? Obediência a quê?

Daí a necessidade de atenção ao perigo da *maioria*. Por isso, Nietzsche (2006) nos diz para ficarmos atentos às forças, e sobre o que e como agem, o que produzem, que modos de vida poderiam colocar em funcionamento. Mais do que formação, talvez a grande necessidade seria a de deformação, de esquecimento, de esvaziamento de tantas existências já lotadas demais em se tratando da docência. Conforme Nietzsche (2009, p. 19), “[...] sadio é quem esquece”.

Dessa forma, poderíamos pensar em possibilidades para um viver mais afirmativo, que, conforme Ribeiro (2011, p. 621), “[...] encontra-se na coragem desse embate nos vetores de saber-poder que nos subjetivam”. Trata-se de uma necessidade, de certa urgência de dissolver o eu, o que exigiria um pensamento sem oposição ou contradição, mas múltiplo (FOUCAULT, 2005a). Isso poderia levar a pensar de que modos estamos sendo convidados, incitados, coagidos e impelidos a nos reconhecermos e a fazermos de nós mesmos um objeto a ser formado, pensado, falado, revelado, fixado quanto à docência e que outras possibilidades microfísicas poderiam ser ensaiadas.

Deste modo, a dissolução da identidade movimenta, também, a relação com o outro e com os saberes, uma vez que o saber não entraria unicamente no jogo de mercadoria, de dar e de receber, nem nos jogos das utilidades, mas tratar-se-ia de transformar-se a si mesmo por meio dessas relações. A dissolução da identidade como um exercício de se estar atento ao que se passa, ao que nos passa, nos transforma, o que se passa no pensamento.



Tal exercício poderia nos remeter ao conceito de cuidado de si em Foucault (2007, 2007a, 2011). Para Marcello e Fischer,

A atitude de estar atento àquilo que se pensa seria indissociável daquilo que se faz, que se pratica e que se exerce diante dos outros e diante do mundo. [...] O cuidado de si é marcado por um princípio de *movimento*, que envolve deslocamento e ação; transformação e trabalho (MARCELO; FISCHER, 2014, p. 165).

Ainda outro movimento traz a dissolução da verdade. Nietzsche (2006) problematizou a valoração dos valores, negando o valor “em si” dos mesmos. A verdade passa a ser entendida como uma ficção e um valor que esqueceu que o é. Segundo Foucault (2003a, p. 14), a verdade é “[...] um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. Assim, entende a verdade como sendo desse mundo, fortemente vinculada a relações de poder que a produzem e a apoiam, constituindo-se, assim, em regimes de verdade. Isso permite problematizar essa moral metafísica que invade os discursos docentes e que se pretende para todos no julgamento das condutas humanas. Tal postura poderia nos levar a perguntar pela condição de invenção dos valores em questão, apostando na multiplicidade ao contrário da busca da unidade pela representação.

A dissolução da verdade passaria, pois, pela problematização da moral de rebanho platônico-cristã que divide o mundo em modelos e cópias, em verdade e erro. Essa moral funciona mediante as forças reativas do ressentimento, da culpa e do ideal ascético, operando por meio da vontade de verdade. Por isso, trata-se do questionamento do valor da verdade. Corazza traz o ressentimento no atravessamento da docência, dizendo que:

Sempre o mesmo chavão: – ‘É culpa de...’. Sempre a mesma relação de causalidade: – ‘Se tu fosses diferente... Se ele fosse diferente... Se a profissão fosse honrada... Se o meu curso tivesse sido melhor... Se o que me ensinaram na academia fosse útil na prática... Se me pagassem bem... Se o governador... Se o prefeito... Se o sindicato... Se a escola apresentasse condições... Se as famílias fossem estruturadas... Se a comunidade tivesse mais recursos... Se os alunos nos respeitassem... Se os alunos se interessassem... Se os alunos tivessem limites... Se os alunos tomassem *Ritalina*... Se tudo fosse diferente, então, sim, eu seria uma ótima

professora! Então, sim, eu seria plenamente realizada! Então, sim, eu seria feliz! (Sempre a mesma malevolência do ressentimento? – perguntaria Nietzsche.) (CORAZZA, 2005, p. 38).

Então, mais do que buscar a verdade sobre a docência, trata-se aqui de pensar o valor de verdade no que tange à docência; de buscar a verdade como mais um valor produzido contingentemente. Isso não significa operar sem nenhum valor, mas mostrar como foram produzidos e qual sua força em nossa contemporaneidade para, quem sabe, inventarmos outras relações conosco mesmos nesse espaço. O objetivo não seria distinguir o verdadeiro do falso, o bem do mal, mas investigar como certas questões estão sendo colocadas como regimes de verdade, quais suas regras para distinguir o verdadeiro do falso, analisando-os em seus efeitos específicos de poder e de subjetivação (FOUCAULT, 2003a).

Portanto, é possível problematizar esse mundo racional que pode refutar o erro, se opor à aparência, em busca da essência para pensar de que modo habitamos esses lugares da docência e, para além da questão da verdade ou do erro, se potencializa a vida ou não. E quanto ao viver, Nietzsche (2009, p. 77) dizia que “[...] viver – é continuamente afastar de si algo que quer morrer; viver – é ser cruel e implacável com tudo o que em nós, e não apenas em nós, se torna fraco e velho”. Trata-se de pensar a docência no atravessamento das forças microfísicas que a produzem para desempanturrar esse corpo da docência já tão codificado. Um corpo tão cheio de identidades e verdades, para que haja a possibilidade de criação, em brechas, de uma estética da existência.

E como alerta Foucault, isso não significa não ser governado; significa, apenas, não ser governado a esse preço, em nome dessas verdades, em meio a esses procedimentos. Em qualquer instituição de ensino vemos professores atolados de conhecimentos a serem repassados, provas e alunos a serem corrigidas/corrigidos, notas a serem dadas, burocracias a serem encaminhadas, salas de aula que necessitam de certo número de alunos, cuidado com a frequência, pontualidade e vestimentas. O lugar da docência não pode ser separado da problematização do disciplinamento dos saberes e dos corpos nos quais ela está envolvida, uma vez que opera em uma instituição de confinamento que sequestra o corpo para produzi-lo de determinadas formas (FOUCAULT, 2002a).



Isso não significa tentar fazer do lugar da docência completamente outra coisa e nem mesmo negar certa condução, mas esburacá-lo na abertura de pequenos espaços para se pensar em outras possibilidades em frestas microfísicas nessa relação que se assume consigo mesmo. Quais são as coerções a que estão submetidos professores e professoras? Quais efeitos de poder estão produzindo? Como essa política de verdade cientificista vem produzindo modos de existência? Quais técnicas de si estão sendo empregadas para obtenção e confissão da “verdade docente” na contemporaneidade? Segundo Fischer (2001, p. 205), é necessário ouvir os murmúrios da nossa época, “[...] investigar sobre as posições necessárias ao falante, para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado”.

Talvez tais problematizações possam deslocar da ordem moral e operar em uma perspectiva mais ética quando pergunta pelos modos de subjetivação, pelos estilos de vida implicados na docência em vez da identidade submetida ao jogo binário e universal. Esse posicionamento exige perguntar pelas práticas que estão produzindo tais relações, deslocando-nos das essências, dos totais para as práticas por meio das quais somos tomados, narrados, explicados e produzidos enquanto docentes.

Desse modo, as três dissoluções genealógicas poderiam funcionar como ferramental analítico para se problematizar a relação entre a docência, a verdade e a constituição da experiência, ou seja, de que modos aprendemos a nos pensar, ver e dizer enquanto docentes. Por isso, além de um conhecer a si mesmo, tratar-se-ia de um ocupar-se consigo. Sêneca dizia que quem ensina se instrui; portanto, o cuidado de si estaria fortemente conectado ao cuidado com o outro, pois seria um princípio do próprio exercício. E é nesse sentido que tais procedimentos rompem com o cuidado de si submetido ao conhecimento de si, para operá-lo como um labor sobre si mesmo, o qual exige a problematização das valorações e pesos que fazemos no presente.

Essa postura poderia nos remeter ao que Veiga-Neto (2012) chamou de ativismo, enquanto compromisso ético consigo mesmo e com os demais. Além de uma militância que opera na lógica da conscientização, essa perspectiva trataria, justamente, da diferença que não se submete ao mesmo. E, obviamente, que mais uma vez não se afirma a defesa de um “isto ou aquilo”, mas se chama a atenção para olharmos para as diferentes forças que nos atravessam e nos produzem.

Foi discutido, portanto, um procedimento genealógico como certa maquinação e desmontagem da lógica identitária na possibilidade de criação de outros sentidos. Não se nega o acúmulo até aqui realizado, não se denuncia o que estaria errado na escola e na atuação de professores, mas se opera além do acúmulo de saberes e informações, apostando no efetivo exercício de pensamento na possibilidade de outras experiências docentes. Conforme Marcello e Fischer, essa formação de si diria respeito,

[...] para além (e na contramão de) um embrutecimento das práticas de transmissão, próprias da vida educacional, constituiu-se basicamente de toda essa entrega a um trabalho minucioso e estético, de si para si mesmo, constante, e que só existe na medida em que está atento ao outro, neste caso, o outro da 'pólis escolar', se assim o quisermos nomear (MARCELO; FISCHER, 2014, p. 169).

Docências e o cuidado de si

142 Seguindo essa discussão, seria possível pensar com Foucault (2011, 2007, 2007a) a docência a partir de seus últimos estudos, os quais foram dedicados à genealogia das práticas de subjetivação, entendendo que este "eu" com o qual se tem uma relação é a própria ação. Daí o estudo das práticas por meio das quais os indivíduos aprendem e estabelecem determinadas relações consigo mesmos, realizando um deslocamento do eu para o si. Com base nesses estudos, Foucault opera com o cuidado de si como essa artesanaria de produzir uma determinada estética da existência, deslocando de uma moral generalizada, ligada a valores totais. Por isso, a genealogia da subjetivação não opera com um sujeito transcendente, mas busca as práticas e as formas de existência. Isto é, desloca-se da transcendência para o jogo de forças na imanência.

Foucault descreveu (2011) o cuidado de si em três momentos, não fragmentados, aqui podendo-se pensar muito mais em movimentos. Inicia com o momento denominado de socrático-platônico, sendo o seu aparecimento na história da filosofia com o Alcibíades de Platão (2011) e com a discussão do cuidado ainda submetido ao conhecimento de si e à preparação de uma vida futura, uma dada posição, ao governo da cidade, e ainda, ligado a uma deficiente pedagogia. O segundo momento foi denominado de helenístico-romano,



o qual chamou da idade de ouro do cuidado de si, principalmente nos dois primeiros séculos da nossa era.

E, ainda, um terceiro momento que Foucault (2011) chamou de cartesiano, em que o cuidado de si será denunciado como o que poderia levar a uma conduta individual e egoísta. Esse último momento não começaria com Descartes, mas Foucault marca esse momento cartesiano como o desaparecimento filosófico do conceito, em que há um investimento na filosofia como conhecimento representativo em oposição à filosofia como pensamento e ética de vida. Esse desprestígio vem com a potencialização do cristianismo e com a lógica de se salvar a alma em uma vida que não seria essa, lógica representacional vinda na esteira do platonismo e que invade o funcionamento da ciência, baseada na vontade de verdade. Assim, o sujeito é entendido como uma substância, que poderíamos acessar por meio de alguns métodos de decifração. Desloca-se do processo de criar-se para descobrir-se.

Assim, busca-se, especificamente, alguns conceitos operados por Foucault (2011), no segundo momento discutido, para problematizar a docência. Para Foucault (2011, 2007a), a partir dessa perspectiva, o cuidado de si remete a um modo de conduzir-se. Trata-se de um fortalecer da diferença para a lidaçãõ com o mundo, com os outros e consigo mesmo; de fazer escapes quanto à escravidão dos outros e de si mesmo. Não irá significar autodecifração de uma substância, mas de inventar estratégias de ampliação e potencialização de determinados modos de existência por meio de diferentes práticas de si. Assim, segundo Gros (2006, p. 130), "Não se trata de provocar em si um desdobramento interior pelo qual eu me constituiria a mim mesmo como objeto de uma observação introspectiva, mas de concentrar-me em mim e de *acompanhar-me*".

Dessa forma, retoma-se aqui especialmente a produção do filósofo estoico Sêneca (2011, 2011a, 2012, 2012a, 2012b), discutido por Foucault quando da investigação das práticas de si na antiguidade, para pensar a docência atravessada pelo conceito do cuidado de si no presente. Quando Foucault (2011) refere Sêneca para descrever algumas das práticas de si na antiguidade, traz um recorte muito específico que poderia nos auxiliar a pensarmos esse lugar que, hoje, chamamos de docência. Sêneca entendia que, a partir da perspectiva do cuidado de si, exige-se uma relação com o mestre diferente da lógica que operava com base no imperativo do conhecimento de si, uma vez que não se trata de uma relação com o saber que irá

suprir uma ignorância, uma falta ou uma falha, mas para constituir um corpo. Um processo, portanto, de se criar nas práticas entre o mestre e discípulo, e é exatamente aí que entra o outro.

Rompe-se com a ideia de que estamos falando de um “mestre da memória”, que transmite o que o outro ainda não sabe ou que mostra a verdade da realidade dada em si mesma, mas funciona como um dos operadores da relação do indivíduo consigo mesmo. Portanto, trata-se não de explicação, mas de um conduzir-se para fora de si, de uma desaprendizagem (FOUCAULT, 2011). Por isso, mais do que uma lidação com o saber como transmissão de um objeto, essa perspectiva fala de uma lidação com o saber no fortalecimento de um corpo e o julgamento da sua utilidade ou não só faz sentido nessa perspectiva.

Daí que o exercício da docência pode ser problematizado nessa função de repasse de repertórios mortos de uma realidade dada em busca de certo reconhecimento de si, para se pensar justamente como uma equipagem para certa existência. A docência tomada pelo cuidado de si exigiria um estar face a face com o outro e consigo mesmo no processo de diferenciação de si. Isso não significa uma relação dialética de negação de si ou de uma lógica que defende “a novidade pela novidade”, mas de colocar sua existência como questão de problematização na possibilidade de criação de outros modos de pensamento e de subjetivação. Por isso, esse afastamento de si diria respeito a certa dissolução dos lugares comuns da docência, associados à explicação, à transmissão e à salvação na contemporaneidade.

Rancière traz a ideia da explicação como um modo de funcionamento que fortalece a escravidão, como um embrutecimento, ou seja, aponta que:

A criança que balbucia sob a ameaça de pancadas obedece à férula, eis tudo: ela aplicará sua inteligência em outra coisa. Aquele, contudo, que foi explicado investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. [...] O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma re-explicação. [...] Mais tarde, ela poderá, por sua vez, converter-se em um explicador. Ela possui os meios. Ela, no entanto, os aperfeiçoará: ela será um homem do progresso (RANCIÈRE, 2004, p. 25-26).



Dessa forma, retoma-se a ideia de uma necessidade de escape da escravidão que funciona pela ordem da explicação no presente (e quem não conhece essa ordem escolar), para outra necessidade: a de uma artesanaria na docência. Rancière (2004, p. 96-97) diz que: “[...] no ato da palavra, o homem não transmite o seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazerem a mesma coisa”. Não diria respeito a um acumular certezas, de um conhecimento que reporte a si mesmo, mas de armar-se no diagnóstico do presente que transforme a si mesmo. Tratar-se-ia de transformar a verdade em *ethos* e não o sujeito tornar-se um objeto de conhecimento para um discurso verdadeiro (FOUCAULT, 2011). Assim, o sujeito só existiria enquanto relação consigo, enquanto ação, exercício, sem origem ou fundamento primeiro. Conforme aponta Gros,

[...] seria preciso falar bem mais sistematicamente da ‘relação consigo’, antes que simplesmente do ‘si’ em Foucault. O que significa dizer que a subjetividade nele não remete evidentemente nem a uma substância nem a uma determinação transcendental, mas a uma reflexividade que se poderia chamar de prática: uma maneira de se relacionar consigo mesmo para se construir, para se elaborar (GROS, 2006, p. 128).

Com essa opção de pensar a docência a partir do conceito de cuidado de si em Foucault (2011, 2007a), entende-se que poderíamos pensá-la em uma perspectiva mais genealógica. Tomar as dissoluções da realidade, da verdade e da identidade também como um tipo de exercício de si consigo mesmo, no que se refere à docência. E tal procedimento poderia funcionar compondo com a genealogia nietzschiana que problematiza a valoração dos valores e com a genealogia foucaultiana que a traz como uma contra-história no diagnóstico do presente, tal como uma luta contra qualquer essencialismo e que exige certo labor na criação de si mesmo. Tal procedimento genealógico operaria com a docência como uma possibilidade de ação política, aqui, uma micropolítica, atenta aos dispositivos de dominação e à problematização dos regimes de verdade no presente.

Ainda algumas amarrações: a necessidade do labor e outros pesos

Foram aqui trabalhadas as possibilidades de se experimentar uma outra relação consigo mesmo no que tange à docência como um modo mais intensivo de conduzir-se. De que valeria uma docência que não se deslocasse e não deslocasse o outro para além de si mesmo? De que valeria uma docência que apenas buscasse semelhanças e produzisse igualdades? De que valeria uma docência que busca um sentido dado em si mesmo para seu exercício? Nietzsche (2009, p. 186) responde a pergunta: “*Em que você acredita?* – Nisto: que o peso de todas as coisas precisam ser novamente determinados”.

Tais dissoluções poderiam auxiliar no exame de como a maquinaria subjetivadora e a relação conosco mesmo quanto à docência vem funcionando. Relação essa que, na contemporaneidade, vem tão fortemente perpassada pelos discursos de instrução e de salvação, encerrando a nós mesmos em categorias de: bons, maus, inteligentes, profissionais, repassadores, explicadores, representantes, entre tantas outras que vêm sendo operadas e produzindo certas existências. Daí a necessidade de ficarmos atentos aos discursos que têm funcionado como regimes de verdade e os efeitos de poder e de subjetivação que vêm produzindo. A docência retirada de uma discussão epistemológica de verdade e de erro, assegurada pelas ciências humanas e pela filosofia moderna, poderia ser atravessada pelas dissoluções genealógicas. Isso para tentarmos fazer outras coisas dela: talvez uma bela existência, em brechas.

As práticas do cuidado de si na antiguidade grega e romana foram descritas por Foucault. Retoma-se, aqui, tais práticas como exercício de si para consigo, como um modo de práticas de liberdade, como uma possibilidade ética. Obviamente, aqui não se trata de recuperar esse conceito para ser aplicado na contemporaneidade, mas do quanto isso pode nos afetar a pensar de outros modos a relação de si para consigo, além de uma moral de rebanho, no sentido de criar estratégias de interpelação nos modos de existência no presente. Isso não significa uma nova revolução em educação, uma outra totalidade, uma perspectiva romântica de final feliz, mas de brechas microfísicas nesses modos de existência já tão capturados e codificados por uma lógica da normalização.



Como alguns estudos já sinalizam, poderíamos alargar as possibilidades do que podemos ver e dizer acerca da docência. Isso porque se tira a discussão de uma tentativa que busca descobrir a essência, a verdade da docência para pensar em estratégias, procedimentos, técnicas em que se tome a si mesmo como objeto de problematização. Tal prática exigiria certo labor, um exercício de si mesmo, no afastamento daquilo que é impeditivo de vida, no sentido nietzschiano.

Desse modo, entende-se que tais procedimentos poderiam passar pelas três dissoluções genealógicas (realidade, identidade e verdade), as quais poderiam funcionar na desnaturalização dos universais docentes, como movimentos de diferenciação. Isso abre possibilidades para a pergunta: de que modos tais dissoluções poderiam operar como procedimento na criação de estratégias específicas para a invenção de outros modos de existir no que se refere à docência? Procedimentos que poderiam dissolver tais universais em estratégias que perpassem os saberes sobre a docência, os enunciados científicos, as legislações, os instrumentos profissionais, os *experts*, os rituais, as instituições, as organizações espaço temporais, os sistemas de julgamento e os valores morais.

Talvez, mais importante do que dar respostas, seja, como um outro modo de pensamento, elaborar outras possibilidades de perguntas sobre o tema em questão. Lançar mão de procedimentos para problematizar a linguagem e as categorias por meio das quais estamos nos narrando como docentes, como determinados tipos de docência. Uma docência que entra em relação com pessoas. Uma docência que entra em relação com saberes. Foucault (2011), a partir do cuidado de si, trouxe a discussão sobre a divisão dos saberes chamados de eruditos (e que poderíamos remeter à lógica enciclopédica dos currículos escolares) e de saberes chamados de *etho poiéticos*, como aqueles que se atravessam em nosso modo de conduzirmo-nos. Todavia, não se defende um privilegiar de um ou de outro, mas de mostrar a íntima relação entre a docência, a discência e os saberes que estão sendo operados nessa relação.

Não se trataria, então, mais de autodeciframento, de uma autorrelação ou de uma fixação a si mesmo, mas de certas técnicas de si a serem criadas, além dos sistemas de submissão no jogo das forças. Isso porque entende-se que a experiência que temos de nós mesmos na constituição de um determinado tipo de pessoa é efeito de tecnologias que tomam o humano

como objeto de produção (ROSE, 1996). Por isso, compõe-se a possibilidade de uma docência mais ativa que trace uma distância entre si e si, pois fala da realização da vida como uma obra a ser produzida. Docências, no plural, múltiplas, infinitas, buscando escapar à escravidão da explicação e da busca de sua identidade.

A docência não passaria mais (ou apenas) como mera transmissora de conteúdos neutros como operada pelo pensamento tecnicista; tampouco como salvadora e conscientizadora conforme é pensada pelas teorias críticas em educação. A docência, dissolvida em frestas, poderia ser remetida a uma obra a ser realizada. Talvez de arte? Que nasça, então, da necessidade; da necessidade de se tornar um mundo, como escreveu Rilke,

Uma obra de arte é boa quando surge de uma necessidade. É no modo como ela se origina que se encontra o seu valor, não há nenhum outro critério. Por isso, prezado senhor, eu não saberia dar nenhum conselho senão este: voltar-se para si mesmo e sondar as profundezas de onde vem a sua vida; nessa fonte o senhor encontrará a resposta para a questão de saber se precisa criar. Aceita-a como ela for, sem interpretá-la. Talvez ela revele que o senhor é chamado a ser um artista (RILKE, 2011, p. 27).

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. Cenas de uma vida de professora. In: CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica. **Revista da Fundarte**, Montenegro (RS), v. 11, n. 21, p. 13-16, 2011.

COUTINHO, Karyne Dias; SOMMER, Luis Henrique. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 86-103, jan./jun. 2011.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.



FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz F. B. Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

_____. *Theatrum Philosophicum*. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Organização e seleção dos textos de Manoel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

_____. **História da sexualidade**, 2: o uso dos prazeres. 12. ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **História da sexualidade**, 3: o cuidado de si. Tradução Maria T. da Costa Albuquerque. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007a.

_____. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução Marcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. O intelectual educacional e o professor crítico: o pastorado das consciências. **Currículos Sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 53-78, jul./dez. 2002a.

_____. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 225-242, abr. 2009.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPONTE, Luciana. Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 34-45, maio/ago. 2013.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2 (74), p. 157-175, maio/ago. 2014.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Didática e suas forças vertiginosas. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 93-134, jan./maio 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **A Gaia ciência**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

150 Ó, Jorge Ramos do. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.97-117, maio/ago. 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Iberoamericana de Educacion**, Madri, n. 52, p. 61-80, maio/ago. 2010.

PIGNATELLI, Frank. O que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 2000.

PLATÃO. Alcibíades. **Diálogos VII**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edições Profissionais, 2011.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política de ensino e a construção do professor. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



RIBEIRO, Cintya Regina. "Pensamento do fora", conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 613-628, set./nov. 2011.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Tradução Pedro Sussekind. Porto Alegre: L&PM, 2011.

ROSE, Nikolas. **Inventing ourselves: psychology, power and personhood**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

SÊNECA, Lúcio Anneo. **Sobre a brevidade da vida**. Tradução Lúcia Sá Rebbello, Ellen Itanajara Neves Vranas e Gabriel Nocchi Macedo. Porto Alegre: L&PM, 2011.

_____. **Aprendendo a viver: cartas a Lucílio**. Tradução Lúcia Sá Rebbello e Ellen Itanajara Neves Vranas. Porto Alegre: L&PM, 2011a.

_____. **Da tranquilidade da alma**. Tradução Lúcia Sá Rebbello e Ellen Itanajara Neves Vranas. Porto Alegre: L&PM, 2012.

_____. **Da vida retirada**. Tradução Lúcia Sá Rebbello e Ellen Itanajara Neves Vranas. Porto Alegre: L&PM, 2012a.

_____. **Da felicidade**. Tradução Lúcia Sá Rebbello e Ellen Itanajara Neves Vranas. Porto Alegre: L&PM, 2012b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOMMER, Luis Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Carla. Educar como arte de governar. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011.

_____. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

Profª. Dra. Betina Schuler

Universidade do Vale do Rio dos Sinos | São Leopoldo

Escola de Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências,
Pedagogias e Diferenças | UNISINOS

Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão | UNISINOS

Grupo de Pesquisa Cultura, Subjetividade e Políticas de Formação | PUCRS

E-mail | betinaschuler@hotmail.com

Recebido 16 jul. 2015

Aceito 22 out. 2015



Um sistema para se proteger da escola

Beatris Cristina Possato
Universidade Estadual de Campinas

Resumo

Este artigo busca compreender a implementação do “Sistema de Proteção Escolar”, uma política pública educacional do Estado de São Paulo, e conhecer seus significados, suas concepções, bem como sua dinâmica e a complexidade desses processos. O artigo tece sua análise por meio de entrevistas, tendo seu referencial teórico baseado nos estudos de Michel Foucault para discutir como essa política pública ampara-se na abordagem sistêmica e em uma visão administrativa da educação, utilizando mecanismos do biopoder para agir, ao mesmo tempo, como aparelho disciplinar e aparelho regulamentador estatal, tentando atingir não somente o indivíduo, mas também normalizando um conjunto de escolas como um “sistema”.

Palavras-chave: Sistema de proteção escolar. Política pública. Biopoder.

A system to protect themselves from the school

153

Abstract

This paper aims at understanding the implementation of the “Protecting School System”, an educational public policy of the State of São Paulo and understand their meanings, their conceptions, as well as its dynamics and the complexity of these processes. This study establishes its analysis on interviews, and also on its theoretical perspective based on studies of Michel Foucault. The theoretical perspective that bounds this study instigates a discussion about the referred public policy it is grounded in a systemic approach and administrative vision of education that makes use of biopower mechanisms to step in. At the same time, this policy also works as a disciplinary and state regulatory apparatus that tries not only to reach individuals, but also standardize a number of schools as a “system”.

Keywords: School protecting system. Public policy. Biopower.

Un sistema para protegerse de la escuela

Resumen

Este artículo busca entender la implementación del "Sistema de Protección Escolar", una política pública educativa del Estado de São Paulo y saber sus significados, sus concepciones, así como su dinámica y la complejidad de estos procesos. El artículo presenta sus análisis por medio de entrevistas, teniendo su marco teórico basado en los estudios de Michel Foucault para discutir como esta política pública se basa en el enfoque sistémico y en una visión administrativa de la educación, utilizando los mecanismos del biopoder para actuar, al mismo tiempo, como un aparato disciplinar y un aparato regulador estatal, tratando de llegar no sólo al individuo, pero normalizando un conjunto de escuelas como un "sistema".

Palabras-claves: Sistema de protección escolar. Política pública. Biopoder.

Introdução

154

Compreendendo que a implementação de uma política pública "é marcada e demarcada pelas influências de todos os atores e das próprias instituições" (MENDES, 2011, p. 294) e que o estudo desse processo deve analisar, entre outros fatores, o contexto cultural e político, o caráter das decisões, os interesses, os mecanismos institucionais e as preferências dos atores envolvidos (MENDES, 2011), é possível considerar que este artigo se arriscará a realizar tal estudo¹. Busca-se compreender como se configurou o "Sistema de Proteção Escolar" (SPE), uma política pública educacional do Estado de São Paulo, que veio como resposta às manifestações das violências escolares. Discutem-se aqui as primeiras ações dessa política idealizada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), junto à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Secretaria da Segurança Pública (SSP). A tentativa, igualmente, é no sentido de compreender os significados dessa política, as concepções defendidas pelos seus representantes, bem como sua dinâmica, sua implementação e a complexidade dos processos, visto que não são estáticos, estão sujeitos a modificações.

Segundo um dos supervisores² responsáveis pela elaboração e implantação dessa política pública, primeiro surgiu a Supervisão de Proteção



Escolar e Cidadania (SPEC) e o projeto “Sistema de Proteção Escolar” (SPE) que nasceu a partir dessa equipe supervisora. De acordo com o Supervisor, o Sistema de Proteção Escolar atualmente transcende a equipe, “por trazer uma ideia de sistema em relação à ação...a uma ação sistemática” (SUPERVISOR, 2012, p.18).

A equipe foi criada no final de 2008, início de 2009, impulsionada por duas ocorrências mais específicas nas Escolas Estaduais Amadeu Amaral (CAPRIGLIONE; KAWAGUTI, 2008) e Antônio Firmino de Proença (FREITAS, 2009), em São Paulo. As manifestações de violências nessas escolas foram amplamente divulgadas pela mídia. No entanto, para Supervisor (2012) já existia a percepção do governo da “[...] necessidade de se trabalhar com mais impacto a questão da violência [...]”, visto que em uma rede imensa (com mais de 5 mil escolas), apenas existiam ações em departamentos isolados, que atuavam de diferentes maneiras.

Enfim, aconteceram situações que, de fato, tornaram muito claro ao governo que um momento de ‘basta’ deveria de ser dado e que isso deveria ser tratado de uma maneira sistematizada, de uma maneira centralizada, do âmbito da administração e não mais de uma ‘maneira isolada e pontual, como estava sendo tratado antes (SUPERVISOR, 2012, p. 2).

155

Pouco depois da equipe de supervisão ser criada, houve a troca de gestão da Secretaria da Educação com a saída da socióloga Maria Helena Guimarães de Castro e a entrada do economista Paulo Renato Costa Souza. Nessa mudança, o Secretário Adjunto da Segurança Pública, Guilherme Bueno Camargo, passou a ser Secretário Adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Uma nova equipe da Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania foi constituída. Com a chegada dos novos Secretários (de Educação e Adjunto) se manteve a Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania junto à presidência da Fundação para o Desenvolvimento da Educação e criou-se uma coordenação do Sistema de Proteção Escolar junto ao gabinete da Secretaria da Educação.

Essa transição foi concomitante ao lançamento das ações que já estavam sendo gestadas pela equipe anterior: criar o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrência Escolar (2009), publicar dois manuais (2009) que serão descritos a seguir e, ainda, realizar um contrato de monitoramento nas escolas

(2009). De acordo com o Supervisor, foi uma transição amigável, gradual, em que as duas equipes conviveram para dar continuidade a algumas ações. Para o Supervisor, havia um caráter inicial mais ligado à segurança pública, que não tinha relação como o perfil das pessoas da equipe antiga, mas que vinha como resposta às manifestações de violência que haviam ocorrido. "É a primeira ideia que aparece num momento de emergência. Foi um pouco o que ocorreu nesses dois episódios dessas escolas. Houve uma determinação do governo: é preciso fazer algo agora. Então começou dessa maneira" (SUPERVISOR, 2012, p.3).

Desse modo, nasce uma das mais representativas políticas públicas atuais no Estado de São Paulo que busca minimizar as violências escolares, gerenciada fortemente pela Secretaria de Segurança Pública e amparada na ideia de *sistema*.

Um sistema de proteção

Há um intenso apelo, já destacado no nome "*Sistema de Proteção Escolar*" e posteriormente identificado no depoimento do supervisor responsável por essa política, à Teoria Geral de Sistemas (TGS) muito utilizada na área administrativa (CHIAVENATO, 2003). Seus fundamentos foram apresentados, em 1937, pelo biólogo alemão Ludwig von Bertalanffy (1975). O biólogo buscou inserir, no âmbito das ciências sociais, os conceitos da física, da biologia e da cibernética. Sua intenção seria integrar ciências naturais e sociais. Para Bertalanffy, existem determinados sistemas que poderiam ser analisados em qualquer área de conhecimento, com qualquer especificidade, visto que a finalidade do TGS seria identificar os princípios, as leis e as propriedades que são representativos dos sistemas de modo geral.

O sistema, para Von Bertalanffy (1975, p. 84), é um "complexo de elementos em interação". Por meio da teoria geral dos sistemas, seria possível "[...] controlar e investigar a transferência de princípios de um campo para outro, a fim de que não seja mais necessário duplicar ou triplicar a descoberta dos mesmos princípios" (VON BERTALANFFY, 1975, p. 115).

O funcionalismo de Talcott Parsons (1988) da mesma forma auxiliou na construção desse modelo administrativo de gestão. A teoria de Talcott Parsons (1988) afirma que há uma funcionalidade dos sistemas e que as organizações formais se constituem em um sistema social. O autor compreende o



sistema social como uma pluralidade de atores individuais interagindo entre si numa situação que deve ter, pelo menos, um aspecto físico ou ambiental em comum. Esses atores estarão motivados a obter o máximo de gratificação nessa situação. Eles irão orientar suas ações pelo sistema de símbolos culturais que são compartilhados por todos os atores.

Parsons (1988) vinculou os sistemas sociais, culturais e de personalidade. Acreditava que, por meio da institucionalização, da internalização das “pautas de valor” e da socialização, haveria o êxito do sistema social, que poderia ser medido pelo grau de adaptação à norma, que não se trataria, apenas, de o indivíduo conhecê-la, mas também de se comprometer com ela.

Katz e Khan utilizaram as contribuições de Von Bertalanffy (1975) e o funcionalismo de Talcott Parsons (1988) para propor um modelo organizacional para empresas, considerando que todas as organizações são sistemas abertos. Chiavenato (2003) explica que a lógica que identifica as organizações como sistemas abertos tem sua atenção no empreendimento, porém reconhece a influência da organização e do ambiente, permitindo trocas constantes. “A organização é um sistema criado pelo homem e mantém uma dinâmica interação com seu meio ambiente, sejam clientes, fornecedores, concorrentes, entidades sindicais, órgãos governamentais e outros agentes externos. Influi sobre o meio ambiente e recebe influência dele” (CHIAVENATO, 2003, p. 479). Atuam diferentemente dos sistemas fechados que se baseiam num modelo mais “racional” de organização, que buscam a previsão exata dos acontecimentos, isolando-se, sem interação com o ambiente. O sistema aberto seria um sistema que se integra a outras unidades que se inter-relacionam, se interdependem e que buscam alcançar uma harmonia e atingir os objetivos estabelecidos pela organização e por seus integrantes. Além disso, “[...] trocam energia e informação com seus ambientes e são por eles influenciados” (CHIAVENATO, 2003, p. 288).

Assim, entre outras questões, é possível afirmar que as funções, as normas e os valores são essenciais para o desenvolvimento da organização. Por meio deles, se pode reduzir a diversidade do comportamento humano e promover a integração ao ambiente. Além disso, por meio do “conceito de inclusão parcial” apenas são utilizadas as habilidades e conhecimentos necessários à organização, ignorando o que não é de interesse do sistema (CHIAVENATO, 2003).

Várias são as críticas a essa compreensão administrativa na educação e muito surpreende que seja esta a noção de gestão que paira, atualmente, na visão dos profissionais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Evidencia-se, nessa mirada, a funcionalidade dos sistemas e a adaptação social dos indivíduos a eles. Há uma busca pela homogeneização, já que não pode haver dicotomias para o melhor andamento das organizações. Além disso, seguramente essa teoria impulsionou uma tendência a análises generalizadas, pois, se todos os sistemas são semelhantes, não há porque existir diversidade e, provavelmente, esta deverá ser eliminada.

Tendo em vista o entendimento de que todas as escolas fazem parte desse sistema, justifica-se a necessidade de a Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania sistematizar e centralizar todas as ações. Não há espaço para os sobressaltos, para o inesperado, para as ações baseadas no conhecimento local. A Teoria Geral dos Sistemas (TGS) traz a compreensão da escola enquanto empresa e incorpora noções administrativas do mundo da produção para uma instituição que deveria ser regida por outra lógica. Acredita-se que, nesse aspecto, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo caminha na contramão do desenvolvimento das teorias de gestão escolar existentes.

158 A própria Secretaria de Estado da Educação de São Paulo desenvolveu, de 2005 a 2007, um Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – o Progestão – que visava à formação de lideranças democráticas. Foram nove módulos que tinham outra concepção de educação, ou seja, aproximar os gestores das discussões a respeito de uma gestão mais democrática e participativa. Além disso, o programa, igualmente, trazia uma discussão sobre as violências escolares. Especificamente, o Módulo V buscava preparar os gestores para a negociação de conflitos, a convivência democrática, a participação da comunidade na escola, entre outros (CARVALHO, 2001).

As atividades do Módulo V apontavam que a melhor forma de se gestar seria por meio da valorização do diálogo, da valorização do próprio aluno no espaço escolar, do sentimento de pertencimento por parte dos alunos e professores e a participação dos próprios atores na busca de negociação e amenização dos conflitos. A abordagem do Progestão não se assemelhava à concepção administrativa da educação que se apresenta nos documentos e depoimentos aqui analisados. Passaram-se alguns anos e a Secretaria de



Estado da Educação de São Paulo apresenta um retrocesso em seu aporte teórico e político-educacional.

Tem-se, em um passado recente, o domínio dessas concepções administrativas dentro da educação e, a partir do contexto de abertura política nacional na década de 1980, muito se discutiu sobre o fato de ser inadequado transpor para a escola os modelos empresariais, considerando a natureza própria do processo pedagógico. As novas políticas públicas passaram a defender a gestão escolar democrática e participativa com o foco na realidade escolar e em sua comunidade (SOUZA, 2001). Além disso, a lógica que impulsiona o mercado empresarial, ou seja, o lucro, não pode ser aquela que orienta a gestão de instituições sociais, que devem se pautar pela garantia do direito dos sujeitos e, no caso da escola, pela garantia das condições de aprendizagem.

A partir do enfoque de uma gestão democrática e participativa, não cabe um enfoque sistêmico, derivado de uma concepção mecanicista, cujo objetivo principal é a produção, com maior eficiência e menos custos. O maior interesse, certamente, é no sistema e não nas pessoas, que são seres falíveis e que podem ser substituídas a qualquer momento pela organização.

Além disso, o Sistema de Proteção Escolar tenta impulsionar uma política pública para a amenização da violência, em que segurança pública faz parte da educação. "Acho que essa é uma indicação de como desde o início o tratamento dado era, de fato, algo vinculado a questão mais propriamente dita de segurança" (SUPERVISOR, 2012, p.3). No entanto, os conhecimentos que a Segurança Pública possui sobre a violência são distintos dos objetivos educacionais nas escolas (ou deveriam ser). E isso é, igualmente, compreendido pelo representante do Sistema de Proteção Escolar, como pode ser evidenciado na fala a seguir:

Primeiro que não gosto muito desse termo: violência e escola. Existe, mas acho que não podemos dar caráter da Segurança Pública para esse ambiente, que é muito particular. Embora, é óbvio que existam situações de Segurança Pública que se manifestam ou no entorno ou mesmo dentro das escolas. E de maneira que a primeira grande conceituação em torno disso, se relacionou mais ao caráter de segurança das escolas (SUPERVISOR, 2012, p. 2).

Mesmo sendo evidente esse limite necessário entre a escola e a segurança, o Sistema de Proteção Escolar entra nas escolas. De acordo com a legislação, o Sistema de Proteção Escolar indicava como seria possível garantir ao aluno o direito de um “[...] ambiente escolar democrático, tolerante, pacífico e seguro [...] zelar pela integridade física dos alunos e servidores [...] e preservar o patrimônio escolar, de maneira mais intensa nas escolas que indicassem maiores fatores de risco e vulnerabilidade. As escolas deveriam, segundo esse projeto, desenvolver “modelos de convivência pacífica e democrática” (SÃO PAULO, 2010).

Assim, esse projeto teve início com as ações que já foram apontadas: o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrência Escolar (2009), a publicação de dois manuais para as escolas públicas estaduais (2009) e posteriormente, em 2010, regulamentou a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário.

Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrência Escolar (ROE)

A primeira ação da Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania foi a criação do Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares (ROE). Ferramenta criada em junho de 2009, regulamentada em 2010 e alocada no *website* da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (SÃO PAULO, 2012), na qual os diretores deveriam registrar on-line ocorrências como conflito e grave indisciplina, agressões físicas, furtos, roubos, consumo e tráfico de drogas, formação de gangues, ameaças, vandalismos, danos patrimoniais, crimes e atos infracionais, entre outros, favorecendo o controle da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2012).

Segundo o Planejamento Escolar 2010³ do Sistema de Proteção Escolar, o objetivo do Registro de Ocorrências Escolares seria o “[...] registro e mapeamento das situações de insegurança e indisciplina que afetam as escolas da rede pública estadual” (DERL, 2010, p. 4). O Registro de Ocorrências Escolares se constituía num banco de dados que demonstraria, estatisticamente, as unidades mais problemáticas, que necessitavam de ações reparadoras. Seria possível conhecer o cotidiano das escolas e, de acordo com o histórico de cada instituição, a proposta seria que, futuramente, equipes multidisciplinares pudessem intervir, propondo ações preventivas e saneadoras desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, articulando-se com



outras instituições que auxiliam a escola na proteção escolar e/ou desenvolvendo projetos pedagógicos.

De acordo com o Planejamento Escolar e a Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010, o sistema Registro de Ocorrências Escolares (ROE) era, apenas, informativo e confidencial, não prejudicando o aluno ou a escola que efetuava o registro. Ainda, no mesmo documento, salientava-se que as informações registradas serviriam à Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania⁴ para o planejamento de ações de suporte às escolas mais vulneráveis.

Para o Supervisor, havia a necessidade de a Secretaria da Educação conhecer as manifestações de violência que ocorriam em sua rede. Havia o conhecimento de alguns problemas, de situações isoladas e, assim, surgiu a necessidade de organizar o conjunto das informações do que vinha acontecendo, em quais regiões etc.

Não que ela exista hoje também, mas melhorou. É sempre um pouco subjetiva a compreensão de como se dá os problemas de conflito, convivência e violência, mas era um nível de subjetividade muito maior do que existe hoje, apesar de que nunca transcendemos algum nível de subjetividade (SUPERVISOR, 2012, p. 2).

No entanto, não foi possível obter um mapeamento do que acontece nas escolas estaduais por meio desse instrumento devido a várias situações que ocorreram ao longo do tempo:

- Em primeiro lugar, o trabalho excessivo da direção da escola impede que alguns diretores se preocupem em inserir dados e informações em um sistema, sobretudo se esse instrumento não oferece um retorno efetivo para a escola. Segundo o Supervisor, a Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania busca atender todas as ocorrências, mas não consegue devido à demanda maciça do Estado.
- Segundo, porque como não há compreensão clara dos objetivos do Registro de Ocorrências Escolares, há diretores que não efetuam registros e outros que registram em demasia. O Supervisor fornece alguns exemplos: alguns diretores temem registrar as ocorrências de suas escolas por acreditarem que demonstrarão ineficiência e falta de controle da situação; outros diretores fazem registros excessivos por acreditarem que farão jus ao Adicional de Local de Exercício (A.L.E), uma gratificação salarial relativa à vulnerabilidade social que, na

verdade, é definida por critérios da Fundação Seade, do índice de vulnerabilidade social paulista.

- Em terceiro lugar, a questão que o Supervisor destaca como subjetividade, mas que se acredita que é relativo para a compreensão que os profissionais da educação têm sobre a violência. Ou seja, o entendimento que cada diretor, no caso, faz das situações e atitudes que devem ser consideradas como violências ou não, e que o Registro de Ocorrências Escolares define como “infração⁵”.

O que nos interessa é conhecer o dano ou vandalismo que tem um impacto concreto e muito daninho no cotidiano escolar. Mas, temos casos de diretor que registra como dano e vandalismo 'João e Maria, com um coraçõzinho na porta do banheiro', sabe? A rigor, a rigor é um dano, porque é um patrimônio público. Mas, enfim, em uma escola isso não é estatística. Por exemplo, você tem um tipo relacionado à agressão sexual e também aparece de tudo, desde questões sérias, que ainda bem que são raras, mas de qualquer maneira, que é o que nos interessa saber, caso ocorra, e até ligadas ao desenvolvimento da sexualidade, que é natural. Era para a escola já ter domínio. Se há o registro como agressão sexual, isso gera uma estatística totalmente preocupante (SUPERVISOR, 2012, p. 5).

O objetivo inicial era criar um banco de dados estatísticos que demonstrasse um quadro da violência nas escolas no Estado de São Paulo. Porém, sua aplicação demonstrou que esse objetivo não poderia ser alcançado. O Supervisor compreende que o Registro de Ocorrências Escolares não serve como ferramenta de apreensão estatística, mas que seu potencial estaria em utilizá-lo como forma de comunicação, prestando um serviço para as escolas. Ele acredita que, se o Registro de Ocorrências Escolares for utilizado dessa forma, poderá ter maior adesão a esse sistema e a compreensão do que está acontecendo com relação a violência nas escolas.

Segundo o Supervisor, há muita discussão na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo sobre como o Registro de Ocorrências Escolares pode ir além dos seus objetivos e ser um sistema que cria um meio de comunicação direto da escola com a sua Diretoria de Ensino e com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Além disso, uma ferramenta *on-line* auxiliaria



na diminuição dos documentos escritos, enviados à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e da morosidade das respostas aos processos.

Conforme informou o Supervisor, embora com uma capacidade reduzida de recursos humanos, todas as ocorrências registradas são lidas diariamente, passando, posteriormente, por uma classificação de gravidade, por meio daquilo que é possível aferir pelo que foi registrado. A maior parte das ocorrências é, apenas, lida, porque não é de grande gravidade. Outra parte é arquivada. Observa-se a eventualidade de ocorrências semelhantes. Se voltarem a acontecer, a Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania que possui sua sede dentro da Secretaria da Educação na cidade de São Paulo, entra em contato com a escola oferecendo suporte e, eventualmente, realizando uma visita à escola. Contudo o retorno para os diretores ocorre apenas em ocorrências de maior gravidade, pois, como já foi dito, a capacidade da Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania é reduzida.

O Sistema de Proteção Escolar, por meio do Registro de Ocorrências Escolares, buscaria oferecer subsídios para a direção da escola, pois, segundo o Supervisor, os diretores estão despreparados para lidar com situações de violência. "Além dele se sentir sozinho, ele se sente despreparado e ele está despreparado" (SUPERVISOR, 2012, p. 6).

Essas afirmações propõem reflexões sobre essa temática da formação do gestor. Se há clareza por parte da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo de que, o diretor necessita de preparo para gerenciar seus próprios conflitos, por que atribuir a Segurança Pública um papel que deveria ser de um gestor de escola "bem preparado" para gerenciar a convivência escolar?

Além disso, esse problema posto pelo Supervisor demonstra que se a Teoria dos sistemas entende que todas as escolas possuem as mesmas características e devem possuir diretrizes iguais, seguramente as orientações vindas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo resolveriam todos os problemas nas diferentes escolas, em diferentes lugares do Estado de São Paulo. Assim, há uma falha, nessa perspectiva de sistema, visto que ela não pode prever problemas locais, cotidianos e específicos.

Há grande preocupação do Estado conhecer e controlar as ocorrências no sistema escolar. Inúmeras planilhas demonstram a presença, a ausência, as notas, a participação, a situação financeira familiar, os laudos médicos e psicológicos de alunos e professores, entre outros. E com o Registro

de Ocorrências Escolar, esse faz uma tentativa de aferir o comportamento e as atitudes de uma comunidade de determinada escola estatisticamente. Os aparatos tecnológicos desempenham um papel fundamental nessa nova construção do conhecimento de controle das informações. Por meio do Registro de Ocorrências Escolares, o Estado busca mais um instrumento, desta vez, via internet, para vigiar e controlar os comportamentos díspares, na tentativa de se disciplinar e controlar.

Essa vigilância e controle não fazem parte apenas de nossa vida contemporânea. De acordo com Foucault (1987, p. 118), a vigilância desempenhou, desde o século XVII, o papel principal no funcionamento das práticas disciplinares. Segundo o autor, “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação docilidade-utilidade, são o que se pode chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1987, p. 118). Assim, por meio dos exercícios, do treinamento, entre outros, esses corpos eram impulsionados a atingir sua força útil, exercendo-se uma anátomo-política disciplinar sobre eles.

Já no final do século XVIII e início do século XIX, o poder passa a se exercer em um domínio mais coletivo, suprimindo a necessidade de aperfeiçoamento do processo disciplinar. O poder exercido sobre o corpo individual passa a possuir, igualmente, uma tecnologia sobre a vida. Essa nova técnica de poder não estará dirigida diretamente ao corpo, mas a vida dos homens e “[...] não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie” (FOUCAULT, 2005, p. 289). Essa nova tecnologia de poder não suprime a tecnologia disciplinar, irá integrá-la e modificá-la no sentido de aprimorar sua escala, passando a uma escala global, por meio de instrumentos diferenciados tratando da multiplicidade dos homens.

Deste modo, após a anátomo-política disciplinar sobre os corpos, surge essa nova técnica, chamada por Foucault (2005, p. 292) de “biopolítica” da espécie humana. Com a biopolítica um novo personagem se destaca, para além do indivíduo e seu corpo, resultado de um “[...] corpo-múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável” (FOUCAULT, 2005, p. 292), ou seja, a “população”.

Os interesses da biopolítica são notadamente econômico-políticos, pertinentes somente em nível de massa, e se preocuparão em categorizar essa



população observando, durante um determinado período temporal, os fenômenos em série que tratam da saúde pública, da segurança, da higiene, entre outros; buscando normalizar o corpo. Essa nova técnica de poder, esse “biopoder” sobre a população, irá exercer uma regulação política por meio de estatísticas, previsões, medições globais, na tentativa de se obter uma rentabilidade cada vez maior.

A intenção seria de estabelecer, acima de tudo, mecanismos reguladores para fixar um equilíbrio, “uma espécie de homeostase” sobre o aleatório, otimizando um estado de vida. Esses mecanismos tentariam maximizar as forças, diferentemente de um treinamento individual, sobre o próprio corpo, atingindo estados globais de regularidade (FOUCAULT, 2005).

O Registro de Ocorrências Escolares dessa maneira trata de manter essa regulamentação por meio de dados estatísticos e preservar o equilíbrio também desejado pela Teoria Geral dos Sistemas (TGS), em busca de uma rentabilidade cada vez maior. A “homeostase”, mencionada por Foucault (2005), trata de um elemento importante na TGS e é igualmente chamada de “estado firme” nas teorias administrativas empresariais (CHIAVENATO, 2003). Para se alcançar esse estado firme ou estado de equilíbrio, o sistema deve buscar manter seu “*status quo* interno” por meio da “[...] unidirecionalidade ou constância de direção [...]” (mesmo surgindo mudanças, os objetivos devem ser atingidos encontrando-se outros meios) e “progresso” com relação ao fim (CHIAVENATO, 2003, p. 480). Seria um equilíbrio dinâmico resultante da autorregulação, do autocontrole. “Todo mecanismo homeostático é um dispositivo de controle para manter certa variável dentro de limites desejados [...]” ou seja, os limites de normalidade (CHIAVENATO, 2003, p. 421).

Assim, entende-se que o Sistema de Proteção Escolar, por meio do Registro de Ocorrências Escolares e outros instrumentos e que será abordado posteriormente, tinha a intenção de utilizar a disciplina para desenvolver a ideia do equilíbrio da homeostase, estabelecendo os comportamentos e normas desejáveis (e aceitáveis) para o padrão de controle. A norma, para Foucault (2005, p. 302), é o “[...] elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica”. E para que essa normalização aconteça, a polícia irá exercer um papel fundamental. Para Foucault (2005), a polícia é um aparelho disciplinar que adquire uma

dimensão estatal, tornando-se, igualmente, um aparelho do Estado, ou seja, possui seu mecanismo disciplinar do corpo e possui seu mecanismo regulamentador da população. Esses mecanismos não se excluem; eles se articulam entre si.

Quando a polícia, enquanto aparelho disciplinar e aparelho regulamentador estatal, adentra a educação, traz os mecanismos do biopoder e foca não somente no indivíduo, mas principalmente na normalização da multiplicidade, da população, ou seja, a normalização da “rede”, do “sistema”, como um conjunto de escolas. Daí a grande preocupação com as estatísticas: “[...] isso gera uma estatística totalmente preocupante” (SUPERVISOR, 2012, p. 5). Esses mecanismos de poder são facilmente absorvidos pelos profissionais da educação que, há anos, possuem seus méritos e salários atribuídos de acordo com dados estatísticos (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp, por exemplo). Desse modo, quando surge uma nova ferramenta para aferir dados, rapidamente se remetem a essa lógica, como foi dito pelo Supervisor com relação aos diretores que acreditavam que receberiam um bônus em virtude do registro demais ocorrências.

166 A preocupação em se aferir os dados leva a busca por tecnologias cada vez mais sofisticadas, aparatos tecnológicos e as informações são cada vez mais precisas para manter as normas. Atualmente, nas escolas públicas paulistas, já é possível obter, em tempo real, os dados necessários para se avaliar o desempenho de cada aluno em diversos setores de sua vida escolar. Por meio do Registro de Ocorrências Escolares, há uma tentativa para que o controle disciplinar se amplie, se aprofunde e o poder regulamentador se estabeleça, embora, muitas vezes, esse poder escape pelas brechas, não se estabeleça por completo, como, por exemplo, quando o Supervisor declara que esse instrumento não é ideal como meio estatístico. No entanto, o Sistema de Proteção Escolar tenta usar esse instrumento de maneira “produtiva”. Assim, o Supervisor depõe que essa ferramenta não será utilizada apenas no sentido de aferir desvios individuais, de regulamentar uma população, mas também detectar as escolas que mais necessitam de auxílio, orientando-as e acompanhando-as.

Acredita-se que não é possível realizar uma análise sem se pensar na ambiguidade existente em toda “verdade”. Para Foucault (1987), os efeitos de poder não são apenas negativos, em termos de somente excluir, reprimir, censurar etc. “Na verdade o poder produz; ele reproduz realidade; produz



campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção” (FOUCAULT, 1987, p.161). Assim, se busca, igualmente, um conhecimento das escolas estaduais paulistas e caminhos para se trilhar na tentativa de amenizar a violência nas escolas.

Observa-se, igualmente, a ambiguidade no depoimento do representante do Sistema de Proteção Escolar que transita entre um olhar educacional e um olhar policial (capturado pelo biopoder). Seguramente, seu olhar não poderia deixar de estar viciado por sua experiência na Segurança Pública, que exerce um papel extremo de disciplinarização, regulamentação e normalização.

O fato é que a Secretaria da Educação elege esse papel extremo (disciplinar e regulamentador) para controlar suas escolas. Vários são os motivos que podem ser elencados para a inserção da Segurança Pública na Educação: medo que tudo saia fora do controle, questões políticas, responder a casos de violência que cada vez são mais midiaticizados, a crença que não há profissionais competentes na área da Educação, etc. Porém, acredita-se que a intenção é que o poder se estabeleça de maneira massiva que nada escape ao seu controle.

Mesmo com essa intenção, diversos problemas com relação à violência continuam ocorrendo nas escolas após a implantação do Sistema de Proteção Escolar. O poder tenta ser massivo, entretanto os problemas acontecem nos “microespaços” do cotidiano, são pontuais, específicos e não podem ser generalizados e centralizados. Há necessidade de mais pesquisas sobre o cotidiano das escolas e a preocupação com a formação de nossos gestores visando ampliar sua visão como profissionais da educação, sem permanecer num papel extremamente burocrático, compreendendo a complexidade dos fenômenos e as possibilidades de atuação na escola. No entanto, mais ações da Supervisão de Proteção Escolar e Cidadania previam a normalização e padronização dos espaços escolares como se verá mais adiante.

167

“Manual de proteção escolar e promoção da cidadania” e “normas gerais de conduta escolar”

Dando continuidade a essa política, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no mês de agosto de 2009, lançou dois manuais de apoio para as escolas públicas paulistas: o “Manual de Proteção Escolar

e Promoção da Cidadania” e as “Normas Gerais de Conduta Escolar” (SÃO PAULO, 2009 e 2009a). Em sua apresentação, os manuais teriam como principal objetivo subsidiar as escolas públicas para conhecer os direitos civis, constitucionais e alguns conceitos relacionados ao sistema de segurança. Além disso, pretendiam fornecer informações relativas à natureza das atribuições e competências das diversas instâncias a serem mobilizadas ao se depararem com os conflitos na escola. Esses manuais se constituiriam em um “[...] indispensável referencial comum a todas as escolas [...]” públicas paulistas (SÃO PAULO, 2009, p. 5).

Segundo o Supervisor, o “Manual de Proteção Escolar” é inspirado em uma produção equivalente a do Distrito Federal. É um manual com o conteúdo adaptado por meio de uma parceria, não se tratando da mesma publicação. Já as “Normas Gerais de Conduta Escolar” foram elaboradas no interior da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo com base no entendimento de que não havia diretrizes para os regimentos escolares.

Na verdade você tem um parecer do Conselho Estadual da Educação, que diz que deve haver regimentos escolares, muito genericamente relata mais ou menos o que eles devem tratar, mas no máximo um parágrafo isso. Como a Secretaria passou um tempo sem trabalhar especificamente essa questão, o que acontece é que muitas escolas caíram totalmente em desuso, os seus regimentos e outras, continuaram usando, mas ficou totalmente desatualizada, de pouca apropriação pela Unidade Escolar. Outro problema que existia é que percebemos que não havia uma padronização em relação a esses regimentos. Então em uma rede estadual poderia haver regimentos totalmente contraditórios um com o outro. O que não faz muito sentido, se você está com uma gestão centralizada de uma rede. Apesar da necessidade de desenvolver o aspecto descentralizado de gestão, é fundamental em uma rede deste tamanho, deve ter algumas diretrizes mínimas para que não tenhamos situações totalmente díspares em uma mesma rede de ensino (SUPERVISOR, 2012, p. 4).

Há uma tentativa de padronização, de estabelecer normas iguais a realidades diferentes. A abordagem é da centralização, de uma teoria administrativa, ao mesmo tempo que o Supervisor cita a descentralização, demonstrando que não desconhece a legislação vigente referente à gestão democrática e participativa. Porém, o teor continua o mesmo: a ideia de rede



associada ao sistema. Sabe-se que as situações e as ações são díspares porque existem realidades diferentes nas escolas. Assim, não há como padronizar ações, sobretudo quando elas se referem às violências na escola.

Foram publicadas essas normas, que não é de maneira alguma um código, que muitas vezes algumas pessoas tendem a usar dessa maneira. Não é um código que se atribui punições específicas a ações específicas. Fez isso: suspensão! Fez isso: expulsão! Não é isso! A ideia era oferecer diretrizes para que as escolas a partir delas adaptem seus regimentos, baseada numa correlação entre direitos e deveres de todos os seguimentos escolares (SUPERVISOR, 2012, p. 4).

Há certa contradição na fala do Supervisor, que busca amenizar o conteúdo do documento, assim como outras ações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Na verdade, não são publicadas diretrizes, e sim normas que devem ser seguidas à risca pelos diretores, como o próprio documento estabelece em sua introdução. "Cada estabelecimento de ensino deve adotar estas Normas Gerais de Conduta Escolar como referência, porém medidas ou procedimentos adicionais, que não afrontem o disposto nelas, podem ser adotados individualmente pelas escolas, havendo aprovação do Conselho Escolar" (SÃO PAULO, 2009a, p. 5).

A preocupação de o Supervisor tornar o documento menos intenso, ao afirmar que são apenas diretrizes, deve-se ao fato de as "Normas Gerais de Conduta Escolar", além de apresentarem as regras que deviam ser respeitadas, os direitos e as responsabilidades dos alunos - normatizando condutas desejáveis e indesejáveis no âmbito escolar -, apresentavam, igualmente, as medidas disciplinares que as escolas deveriam tomar no caso de comportamentos indesejáveis, incluindo-se suspensão de até dez dias e transferência compulsória para outro estabelecimento (SÃO PAULO, 2009a). Ou seja, punições que desrespeitam o direito do aluno de acesso e permanência na escola, de acordo com os aportes legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e as medidas mais preventivas, propriamente do campo educacional, foram apresentadas somente no final do material e de forma superficial, como algo adicional.

Já o "Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania" apresentava em torno de cem perguntas e respostas sobre diversos problemas que ocorrem nas escolas. Na maioria das respostas, as medidas punitivas indicadas são severas e colocam a força policial como participante desse processo educativo. Em muitas situações a polícia deveria ser acionada. Acredita-se que, se as respostas que esse manual oferece fossem seguidas, seria necessário instalar postos policiais dentro das escolas. De acordo com o Manual, se houver maior gravidade ou "reincidência" nos casos de agressões físicas e verbais por parte dos alunos, uso de drogas, de álcool, depredação do patrimônio, furto, entre outros, a Polícia Militar deve ser acionada. As formas da equipe lidar com os problemas relacionados a conflitos se pautam, em sua maioria, em acionar o Conselho Tutelar e a Polícia Militar.

Essas diretrizes, porém, como já foi destacado, estavam voltadas mais para a área da segurança pública que propriamente da educação. Ao processo educativo e preventivo não possui quase nenhum espaço dentro desse material. Obviamente, existem situações que fogem ao controle da escola e não pertencem mais a sua alçada. No entanto, a maior parte das manifestações de violência apresentadas acima, que a própria escola poderia (ou em grande parte já o faz) tomar um posicionamento educativo, pois são situações que pertencem à área educacional e não à área da segurança pública.

Em trabalho produzido por Possato e Scotuzzi (2009), faz-se uma discussão sobre esses manuais e constata-se que eles apresentam instrumentos autoritários e discriminatórios, instigando o caráter punitivo e controlador para com os jovens que não seguem os modelos e normas estabelecidos pelas instituições escolares. Esses manuais determinavam padrões de conduta para estudantes e orientavam os educadores que acionassem a polícia, registrassem boletins de ocorrência, notificassem as autoridades, estimulando um posicionamento de denúncia e de culpabilização. Acredita-se que há mais espaço para punir os atos de indisciplina, que, de fato, elaborar medidas preventivas e reparadoras. Percebe-se que há um desconhecimento das teorias educacionais, desenvolvidas, ao longo dos anos, sobre a temática⁶ e o retorno a um sistema punitivo e controlador, utilizado desde o século XVII (FOUCAULT, 1987).

Guimarães (2005) alerta sobre a incapacidade que, muitas vezes, a ordem policial possui de respeitar um "consenso orgânico"⁷ estabelecido na escola e de respeitar a diversidade. Para a autora, representa uma grande



ameaça que ronda o totalitarismo das instituições. Com as ordens sendo impostas, estabelecidas e não negociadas e incorporadas, vão criando-se controles constituídos em um “[...] modelo abstrato onde ordem e respeito exigem não uma ‘organicidade diferencial’, mas uma unanimidade que precisa de indivíduos isolados para alcançar uma domesticação pacífica e mortal”.

Muitos são os estudos que apresentam propostas ou experiências para que as escolas consigam atuar em contextos de violências sem o uso da força externa da polícia. Amparam-se na formação docente como meio de encontrar procedimentos pedagógicos e práticas diferenciadas para lidar com problemas cotidianos (ROYER, 2003), por meio do diálogo e da Mediação de Conflitos (ORTEGA-RUIZ; DEL REY, 2002), na participação dos alunos na vida pública, desenvolvendo a autonomia moral (ZALUAR; LEAL, 2001), sobretudo em uma gestão democrática e participativa, inserindo, efetivamente, alunos e comunidade na vida escolar como forma de encontrar soluções conjuntas para os problemas cotidianos (ABRAMOVAY; RUA, 2002), na discussão das relações de poder (GUIMARÃES, 2005), entre muitos outros estudos.

No entanto, nos documentos oficiais, aqui discutido, esses estudos e diversas experiências foram considerados adicionais ou meramente inexploradas. No contexto apresentado pelos documentos, a “violência institucional”⁸ é desconsiderada, pois as violências aparecem como unilaterais, marcadas, principalmente, pelas violências dos alunos contra a instituição. Com isso, impulsionam um quadro de vigilância/punição/exclusão do aluno que não se enquadra nos padrões de normalidade estabelecidos pela escola.

Esses documentos amparavam-se, sobretudo, em um mecanismo disciplinar, embora o Sistema de Proteção Escolar igualmente buscasse estabelecer uma regulamentação – a normatização e normalização dos alunos. Todavia, seu aspecto disciplinar aparecia de modo extremamente evidente, apresentando sua fase mais repressiva e punitiva. Nada estava oculto, como normalmente ocorre com os mecanismos do biopoder. Acredita-se que essa visão repressiva também foi percebida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que está reavaliando esses documentos.

Temos críticas e estão sendo revisados. Temos contato com uma consultoria que está fazendo revisão desses materiais. Acho que os referenciais cumpriram um papel na época, foi uma ação importante e teve o aspecto positivo de ajuda. Só que é um trabalho vivo, ele tem que evoluir. Acho que hoje no que a gente já trabalhou

com isso, ele tem que melhorar muito e a gente inclusive tem uma consultoria para ouvir mais a rede e oferecer um material que esteja mais de acordo com o que eles necessitam de fato (SUPERVISOR, 2012, p. 4).

Esses Manuais, porém, foram enviados para mais de 5,4 mil escolas da rede estadual de São Paulo, que atendem, em média, 4,7 milhões de alunos, disseminando essa normatização e normalização dos comportamentos tanto dos alunos, como dos diretores, que devem ser padronizados em suas atitudes diante de fatos semelhantes. Disseminaram, igualmente, uma maneira extremamente repressora de se pensar as violências escolares, visto que traziam uma visão de culpabilização e até de judicialização dentro do processo educativo.

Logo após o lançamento dos manuais, a Resolução SE nº 19 de 12 de fevereiro de 2010 instituiu, legalmente, o Sistema de Proteção Escolar como um conjunto de ações e uma política da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Criou-se a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário que passou a ser o representante do Sistema de Proteção Escolar nas escolas estaduais paulistas.

172

Considerações finais

Faz-se essa crítica da abordagem sistêmica do “Sistema de Proteção Escolar” com fulcro no referencial teórico de Foucault na tentativa de desvendar não somente as técnicas disciplinares – que atingem os alunos nas escolas por meio das disciplinas do corpo, individualmente – como também as regulamentações que se cumprem com o controle da vida coletiva, ou seja, o biopoder – exercendo-se como um controle mais geral sobre todas as escolas públicas do Estado de São Paulo para prever riscos. Por meio da norma, das regulamentações, os mecanismos disciplinares e o biopoder se articulam com a individualização e o conjunto ao mesmo tempo.

No decorrer do texto, emergiu uma política pública educacional com o objetivo de amenizar as violências escolares no seio da Segurança Pública, fortemente vinculada a uma visão policial e administrativa. A Teoria Geral dos Sistemas serviu de guia para compreender que a visão da escola foi concebida como a de uma empresa. Conforme discutido anteriormente, legal e teoricamente, já constata-se um avanço com relação às teorias de gestão e de



convívio escolar. As concepções administrativas da educação já deveriam ter sido abandonadas dando espaço à gestão democrática e participativa.

Essa compreensão direcionaria para outro viés qualquer proposta de uma política pública para se amenizar as violências escolares. Pode-se citar, como exemplo, o estudo feito por Abramovay e Rua (2003), cuja pesquisa apresenta catorze estabelecimentos de ensino públicos que conseguiram realizar experiências inovadoras com relação às violências escolares, apontando que o posicionamento da gestão escolar é fundamental para que mudanças positivas ocorram na escola. Há uma importância expressiva da atuação do gestor junto ao coletivo da escola, sobretudo ao modificar seu modo convencional de administrar, de gerenciar os conflitos, promovendo o diálogo e a valorização dos alunos e professores. Para isso, nunca é demais insistir: é necessário o conhecimento da realidade local, a aproximação com a comunidade e fortalecimento da autonomia da escola.

Assim, a lógica da gestão democrática e participativa não se relaciona ao enfoque sistêmico, a uma concepção mecanicista cujos fins são os resultados, a eficiência, os custos etc. Em educação, é importante se preocupar com os meios, com os processos, com as relações pessoais. Em educação o maior interesse deveria ser os indivíduos e suas subjetividades. Não é possível, como na Teoria dos sistemas, estabelecer diretrizes, orientações e normas iguais a todas as escolas quando se trata, sobretudo, dos problemas que envolvem as relações humanas. Porém, percebe-se a tentativa do Estado em estabelecer os mecanismos do biopoder, regulamentando e normatizando toda a vida escolar.

Além disso, existe a preocupação como vínculo cada vez mais recorrente que se tem estabelecido entre a polícia e as escolas no Brasil, sobretudo para “conter” as violências escolares. No estado de São Paulo, o fato de uma Secretaria de Educação responsabilizar esse aparelho de estado, a polícia, por uma política que deveria ser educacional, é bastante significativo. Essa escolha não é aleatória, é uma escolha intencional que demonstra representativamente a política pública de educação para as classes populares nesse Estado.

Isso evidencia que, para o Estado, a educação seria um “caso de polícia”, que a população deve ser conduzida por meio, não apenas, de práticas disciplinares, mas, sobretudo, que o poder seja estabelecido de forma plena,

normatizando, regulamentando e controlando suas vidas. Nesse contexto, sobretudo os alunos que não se enquadram nesses padrões de normalidade, continuam sendo excluídos do sistema, sendo catalogados no Registro de Ocorrências escolares, e transferidos, compulsoriamente, por meio das Normas Regimentais, sendo encaminhados ao Conselho Tutelar ou a Polícia Militar, enfim, incluindo-se em dados estatísticos de abandono escolar.

Não se pode esquecer que, não obstante todas essas críticas, Foucault (1990, p. 148) considera que o poder irá se exercer fundamentalmente e que nada poderá detê-lo. Ademais, se ele “[...] só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil”. Dessa forma, o poder possui sua face positiva, no sentido do desejo e do saber. Por meio dele, se produzem discursos, saberes, prazeres, se incita, se incentiva, se suscita, se faz falar, se faz ouvir. Assim, essa política pública, igualmente, poderá produzir conhecimento sobre a condição de nossas escolas públicas.

Além disso, no seio desse saber-poder, poderão surgir práticas de liberdade, pois é, por meio das relações de poder, que nascem essas possibilidades de resistência e de luta, e que conduzem a um novo pulsar. Espera-se que essas políticas públicas que tentam massificar o indivíduo e suas subjetividades impulsionem a novos olhares, a novas propostas e que se possa construir novas formas de ser e fazer a educação deste país.

Notas

- 1 Este artigo faz parte da tese de doutorado O “*Professor Mediador Escolar e Comunitário*”: uma mirada a partir do cotidiano escolar, de minha autoria sob a orientação da Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan (POSSATO, 2014).
- 2 Por preferência pessoal, mantereí no anonimato o supervisor entrevistado, embora não tenha sido uma exigência, tampouco um compromisso assumido na entrevista. Essa escolha deve-se ao fato do depoimento representar uma fala institucional e não pessoal, sendo representativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Boa parte deste artigo foi construída por meio da narrativa do “Supervisor”, obtida em entrevista realizada em maio de 2012, visto que ainda não existem muitos documentos disponíveis ao público sobre a elaboração e implementação do Sistema de Proteção Escolar.
- 3 Documento que tive acesso por meio da Diretoria de Ensino de Limeira para ser analisado.
- 4 Equipe multidisciplinar que gerencia o Sistema de Proteção Escolar na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Parte dessa equipe pertence à Secretaria da Segurança Pública.



- 5 O Registro de ocorrências escolares organiza as categorias de registrar como “infração”, que seguramente traz inspiração do direito penal.
- 6 Charlot, 2002; Debarbieux, Blaya, 2002; Guimarães, 2005; Maffesoli, 1981; Abramovay, Rua, 2002; entre outros..
- 7 Para Guimarães (2005. p. 19), o consenso orgânico para Maffesoli (1981) integra uma “perspectiva paradoxal” (p.13). A “solidariedade orgânica” se expressa na vida cotidiana mantendo os laços sociais por meio da duplicidade que, como uma forma de resistência, permite a “coesão” do grupo. Não seria unanimidade, tampouco uma “solidariedade mecânica”, que irá separar, isolar os indivíduos e torná-los “ [...] independentes de um poder desvinculado da vida social, mas de uma organicidade fundada na multiplicidade da força coletiva que, escapando da diferenciação que os poderes instituídos tentam impor, garante a sobrevivência do social”.
- 8 De acordo com o referencial teórico de Maffesoli (1981), a “violência institucional” se daria na lógica de dominação e de poder que os poderes instituídos impõem aos indivíduos, na tentativa de planificar e transformar a pluralidade em homogeneidade.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563. (Retificada no Diário Oficial da União, Seção 1, de 27 de agosto de 1990, p. 18551).

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, Seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833.

CAPRIGLIONE, Laura; KAWAGUTI, Luis. Alunos brigam, depredam escola e apanham da PM São Paulo. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, p. C1. 13 nov. 2008. (Seção Cotidiano). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1311200801.htm>. Acesso em: 12 fev. 2014.

CARVALHO, Maria Celeste da Silva. **Progestão**: como construir e desenvolver os princípios de convivência democrática na escola? Brasília: ConSed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. **Em defesa da sociedade**: course no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREITAS, Carolina. Alunos provocam quebra em escola onde Serra estudou. **O Estado de S. Paulo**, 14 maio 2009. Disponível em: <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,alunos-provocam-quebra-quebra-em-escola-onde-serra-estudou,370945>. Acesso em: 12 fev. 2014.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambiguidade. Campinas: Autores Associados, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. **Avaliação institucional**: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas/SP. 2011. 332f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ORTEGA-RUIZ, Rosário; DEL REY, Rosário. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Tradução Joaquim Ozório. Brasília: Unesco/UCB, 2002.

PARSONS, Talcott. **El sistema social**. Madrid: Alianza Editorial, 1988.

POSSATO, Beatris Cristina. **O “professor mediador escolar e comunitário”**: uma mirada a partir do cotidiano escolar. 2014. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

POSSATO, Beatris Cristina; SCOTUZZI, Claudia Aparecida. Sistema de proteção escolar: proteger quem de quem? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2; 2009, Campinas. **Anais**...Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

ROYER, Égide. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In: **Desafios e alternativas**: violência nas escolas. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003.



SÃO PAULO. Diretoria de Ensino de Limeira. **Planejamento escolar 2010**. Sistema de proteção escolar. 2010. Disponível em: http://www.delimeira.com.br/DE_novo/Anexos/Anexo%20III%20Planejamento%20do%20Sistema%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o%20Escolar.pdf. Acesso em: 12 jan. 2011.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Manual de proteção escolar e promoção da cidadania**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2009.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Normas gerais de conduta escolar**. São Paulo: FDE, 2009a.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Ocorrência escolar**. Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaRoe.aspx?contextmenu=roe>. Acesso em: 25 abr. 2012.

_____. Resolução SE n. 19, de 12 de fevereiro de 2010. **Diário Oficial da União**, Imprensa Oficial, Poder Executivo, São Paulo, 13 fev. 2010. Seção I, p. 29.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão escolar compartilhada**: democracia ou descompromisso? São Paulo: Xamã, 2001.

SUPERVISOR. **Entrevista**. São Paulo (São Paulo), 16 maio 2012.

VON BERTALANFFY, Ludwing. **Teoria geral dos sistemas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência Extra e Intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 45, p.145-163, fev. 2001.

177

Profa. Dra. Beatris Cristina Possato
Universidade Estadual de Campinas | Unicamp
Faculdade de Educação
Pesquisadora do Laboratório de Estudos em Políticas Públicas | LEPP | Unesp
Bolsista do Projeto Fundação para o Desenvolvimento da Unesp | FUNDUNESP
Grupo de pesquisa Violar
E-mail | biapossato@hotmail.com

Recebido 18 maio 2015

Aceito 16 out. 2015



Cinema em sala de aula: reflexões a respeito do emprego de filmes na prática docente¹

Humberto Perinelli Neto

Universidade Estadual Paulista

Rodrigo Ribeiro Paziani

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo

Atualmente, várias são as reflexões sobre o diálogo entre Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação. Este artigo, visa, pois, apresentar pesquisa, procurando traçar entendimento sobre o emprego de cinema em salas de aulas do Ensino Fundamental I. Por meio de método "qualiquantitativo", traçam-se os limites e as possibilidades vinculadas à utilização escolar desse tipo de linguagem. Busca-se, assim, colaborar com a apropriação do cinema nos processos formativos educacionais baseados na autonomia pedagógica, na construção do aprendizado crítico e lúdico e na validade de propostas de ensino, caracterizadas pela inter e transdisciplinaridade.

Palavras-chave: Prática docente. Tecnologias. Cinema e educação.

Cinema in the classroom: reflections on the film employment in teaching practice

Abstract

Currently, there are several reflections on the dialogue between the Information and Communication Technologies and Education. This article therefore aims to present research, seeking to draw understanding of the use of film in elementary school classrooms I. Through method "quantitative and qualitative", are traced the limits and possibilities linked to school use of this kind of language. We search, therefore, to collaborate with the appropriation of film in educational training processes based on pedagogical autonomy in the construction of critical and playful learning and validity of proposals characterized by inter and transdisciplinary.

Keywords: Teaching practice. Technologies. Cinema and education.



Cine en el aula: reflexiones sobre el uso de películas en la práctica docente

Resumen

Actualmente, hay varias reflexiones sobre el diálogo entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación y Educación. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo presentar la investigación, tratando de llamar la comprensión del uso del cine en las aulas de la escuela primaria I. A través de método "cuantitativo y cualitativo", se remontan los límites y posibilidades vinculadas a uso de la escuela de ese tipo de lenguaje. El objetivo es cooperar así con la apropiación de la película en los procesos de formación educativos basados en la autonomía pedagógica en la construcción del aprendizaje crítico y lúdico y la validez de las propuestas de enseñanza que se caracterizan por inter y transdisciplinariedad.

Palabras clave: Práctica docente. Tecnologías. El cine y la educación.

Cinema e educação

As interfaces entre cinema e educação não representam novidade, uma vez que reflexões e usos de filmes (e de outras linguagens audiovisuais) em projetos e atividades educativas escolares ou extra escolares têm sido analisadas por gama variada de autores (SOARES, 1994; CARVALHO, 1998; KONRATH; CARNEIRO; CARVALHO; TAROUCO, 2006; ARAÚJO FILHO, 2007; DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2004; DUARTE, 2009; FONSECA, 2009).

Para Duarte (2009), por exemplo, o cinema imprime marcas tão profundas nas maneiras de ser e de existir das pessoas, que os filmes acabam por fazer parte de um "processo civilizatório", de modo que os professores devem conhecer a história e a linguagem do cinema para usá-lo de forma consciente e qualitativa em suas práticas educativas.

Falando sobre cinema e ensino de História, Nascimento (2008, p. 14) afirma que a utilização do cinema para a "ilustração" de um determinado tema histórico, por exemplo, "[...] pode enriquecer o aprendizado e facilitar a compreensão do tema a ser trabalhado".

Pontuska, Paganelli e Cacete (2009, p. 59) valorizam a relação cinema e escola, destacando que a última "[...] cumpre papel importante ao

apropriar-se das várias modalidades de linguagens como instrumentos de comunicação [...]”, visto que oportuniza o desenvolvimento da “[...] capacidade do aluno de assimilar as mudanças tecnológicas que, entre outros aspectos, implicam também novas formas de apreender”.

De fato, responsáveis por enorme revolução cultural no século XX, os filmes passaram a reunir, em si mesmos as outras artes (dança, teatro, música, literatura, pintura e escultura) e, cada vez mais, deixaram de ser meros “registros do movimento” (ARAÚJO, 1995; BENTES, 2007).

Pode-se dizer, verdadeiramente, que os filmes expressam a capacidade de transformar o mundo em discurso (CHARNEY; SCHWARTZ, 2001), segundo um particular sistema simbólico de produção/reprodução de significados, daí expressões como *cultura* e *linguagem* cinematográficas.

A importância alcançada pelas narrativas cinematográficas guarda vínculo com a gradativa transformação do olhar e da sensibilidade humana, processada ao longo do que se denomina por modernidade (CRARY, 1995; NOVAES, 1997; ALMEIDA, 2009).

Entre os séculos XVII e XVIII, o observador tendia a ser isolado, imóvel, já que apenas espreitava o mundo exterior, por meio da câmara escura.

Com a invenção da fotografia no século XIX, em especial, foi criado um “[...] sistema irredutivelmente heterogêneo de relações discursivas, sociais, tecnológicas e institucionais [...]” (CRARY, 1995, p. 6-7), que operou com a decodificação e com a desterritorialização da visão, efeitos que guardam relação com a indústria da imagem e do espetáculo organizadas, especialmente, no século XX.

Atualmente, é possível notar o estímulo ao emprego de cinema nos processos formativos, mas de forma a se evitar o tecnicismo e a reificação em torno dessa linguagem, preocupações que, de modo geral, impelem a novas reflexões, visando fugir de certa tradição do emprego de filmes no campo da educação, registrada no Brasil (CATELI, 2007; MONTEIRO, 2006; SALIBA, 2003).

Com base em estudiosos que buscam compreender de modo crítico a relação entre mídia e educação (SETTON, 2004; DUARTE, 2009; BELLONI; BÉVORT, 2009; FISCHER, 2009; COLL; MONEREO, 2010), defende-se o entendimento dos filmes enquanto discursos carregados de intencionalidade/ideologia, ao mesmo tempo que se argumenta a favor da validade de tratá-los



como sendo objetos de estudo e como instrumentos pedagógicos interessantes no âmbito das práticas escolares, na companhia de outras Tecnologias de Informação e Comunicação.

Devido à defesa do cinema na construção de práticas pedagógicas, vivenciam-se experiências envolvendo a produção de materiais audiovisuais no ambiente escolar, se valendo, assim, da mudança na relação estabelecida com as imagens filmicas nas últimas décadas, isto é, da expansão da proposta de “documentação filmográfica do real” (MESQUITA; LINS, 2008; MOLETTA, 2009) e da acessibilidade a câmeras filmográficas (DE LUCA, 2009) e softwares gratuitos de edição pela internet (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2007).

Várias iniciativas têm resultado dessas experiências.

Primeiramente, o desenvolvimento de curso de extensão por um grupo de docentes e técnicos, especialmente voltado para oferecer saberes a respeito do cinema e incentivar a apropriação dessa linguagem pelos atores envolvidos com ações educativas.

Soma-se a isso, a organização de Mostra anual de curtas metragens, visando divulgar tais vídeos, assim como estender a um público maior o aprendizado constituído por ocasião da elaboração desses materiais e a riqueza pedagógica que encerram.

Por fim, registra-se, ainda, a criação do site “Cin/educ/ação”, dedicado a abrigar vários curtas metragens, produzidos por professores em formação, bem como outras ferramentas (textos, resenhas filmicas, experiências pedagógicas, ferramentas técnicas, etc.).

Todas essas iniciativas impeliam o grupo envolvido a desenvolver projeto de formação continuada junto à rede municipal de ensino de São José do Rio Preto, dedicado a incentivar a construção de práticas pedagógicas com base no emprego do cinema.

Foi, exatamente nesse momento, que se passou a considerar fundamental o desenvolvimento de “pesquisa de base”, que permitisse traçar certo panorama da presença da linguagem cinematográfica nas ações apresentadas pelos docentes que atuam em tal sistema de ensino, por acreditar que tal entendimento antecedia qualquer outra ação pretendida junto a esses profissionais.

O presente artigo apresenta, justamente, reflexões construídas a partir dessa preocupação, tendo em vista a investigação associada à pesquisa

"Educação e tecnologias: estudo do emprego da linguagem cinematográfica no Ensino Fundamental I (1º a 5º anos) da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto (SP)", desenvolvida entre 2013 e 2014, por meio do "Renove" – Programa da Pró-Reitoria de Pesquisa da Unesp, cujo objetivo é apoiar o desenvolvimento de projetos de pesquisa.

Delineamento de uma pesquisa

O presente trabalho é de natureza descritiva, explicativa e abordagem "qualiquantitativa" (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2000; TRIVINÕS, 1992; GAMBOA, 1997), tendo sido aplicados questionários em unidades escolares representativas (ANDRÉ; LUDKE, 2005), com apoio no Método de Survey (BABBIE, 2005) e interpretação dos dados, com base em referências que tratam de "cinema e educação", "linguagem cinematográfica" e "formação docente".

Visamos descrever características de certa população (docentes que atuam no Ensino Fundamental I da rede pública municipal de São José do Rio Preto, SP), por meio da definição de uma categoria de análise (emprego de filmes na prática docente) e o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados (questionários majoritariamente fechados).

Para tanto, foram entrevistados oitenta e sete docentes que atuam em cinco escolas distintas de São José do Rio Preto (Quadro 1), tendo em vista as diferenças socioespaciais presentes na composição urbana (AZEVEDO, 2004; CARVALHO, 2007) e particularidades que caracterizaram o processo de municipalização do ensino nessa cidade (FARIA, 2008).



Quadro 1
Escolas da rede municipal de São José do Rio Preto (SP) pesquisadas

Escolas	Área urbana	Docentes	Coordenadores	Diretores e Assistentes	Discentes
E. M. "Prof. Riscieri Berto"	Norte	22	1	1	560
E. M. "Prof. Michel Pedro Sawaya"	Sul	33	1	1	687
E. M. "Prof. Oldemar Stobbe"	Oeste	10	1	1	419
E. M. "Prof. Guiomar Maia"	Leste	11	1	1	280
Prof. "Prof. Oscar Arantes Pires"	Centro	11	1	1	288
5	-	87	5	5	2234

Fonte | Informações obtidas diretamente nas secretárias das próprias escolas pesquisadas

Os dados obtidos, nas entrevistas, foram tabulados com auxílio de software (SPSS, 2011) e apresentados sob forma de porcentagens, expressas no Quadro 2.

Quadro 2
Tabulação das respostas do "Questionário Docente"

183

Totalizador Percentual Docente	Alternativas	A	B	C	a e b	b e c	a e c	a, b e c
	Questão nº 1	24,5%	55,9%	-	19,6%	-	-	-
	Questão nº 2	98,4%	1,6%	-	-	-	-	-
	Questão nº 3	-	42,6%	57,4%	-	-	-	-
	Questão nº 4	72,1%	16,4%	11,5%	-	-	-	-
	Questão nº 5	Diversos (verificar QUADRO 3)						
	Questão nº 6	39,3%	34,4%	24,7%	-	1,6%	-	-
	Questão nº 7	36,1%	36,1%	27,8%	-	-	-	-
	Questão nº 8	42,5%	45%	12,5%	-	-	-	-
	Questão nº 9	47,5%	18,1%	34,4%	-	-	-	-
	Questão nº 10	62,3%	26,2%	11,5%	-	-	-	-
	Questão nº 11	72,1%	-	27,9%	-	-	-	-
	Questão nº 12	16,4%	8,2%	41%	9,8%	6,5%	4,9%	13,2%
Questão nº 13	57,5%	14,7%	4,9%	6,5%	1,6%	1,6%	13,2%	

Totalizador Percentual Docente	Alternativas	A	B	C	<i>a e b</i>	<i>b e c</i>	<i>a e c</i>	<i>a, b e c</i>
	Questão nº 14	11,5%	77%	11,5%	-	-	-	-
	Questão nº 15	68,8%	14,8%	3,3%	4,9%	4,9%	-	3,3%
	Questão nº 16	41%	31,1%	27,9%	-	-	-	-
	Questão nº 17	31,1%	57,4%	1,6%	9,9%	-	-	-
	Questão nº 18	67,2%	13,1%	3,3%	16,4%	-	-	-
	Questão nº 19	27,9%	24,7%	13,1%	31,1%	-	1,6%	1,6%
	Questão nº 20	44,2%	27,9%	9,9%	13,1%	1,6%	-	3,3%
	Questão nº 21	34,6%	49,1%	6,5%	1,6%	-	3,3%	4,9%
	Questão nº 22	34,6%	37,7%	1,6%	19,6%	-	1,6%	4,9%
	Questão nº 23	50,8%	11,5%	14,8%	18%	-	4,9%	-
	Questão nº 24	4,9%	77,1%	4,9%	11,5%	1,6%	-	-
	Questão nº 25	22,9%	37,8%	34,4%	4,9%	-	-	-
	Questão nº 26	52,5%	27,9%	19,6%	-	-	-	-
	Questão nº 27	41%	41%	18%	-	-	-	-
	Questão nº 28	6,5%	88,6%	4,9%	-	-	-	-
	Questão nº 29	4,9%	90,2%	4,9%	-	-	-	-
Questão nº 30	Dissertativa							

Nota | 35 das 87 docentes pesquisadas cursaram Magistério, isto é, 40,23%

Com base nas porcentagens, foram construídas interpretações, visando estabelecer compreensão das situações investigadas em torno do tema em questão, o que permitiu somar métodos e procedimentos qualitativos à pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999; DENZIN; LINCOLN, 2006).

Os questionários possuíam a seguinte configuração: 30 perguntas, das quais 28 eram fechadas e apresentavam três alternativas, enquanto as outras duas eram abertas. Além disso, os questionários eram compostos por "Apresentação da pesquisa" e conjunto de "Informações" (perguntas que visavam traçar um perfil do docente).

Outros dois pontos sobre tais questionários merecem ainda destaque. Primeiro: foram aplicados nas próprias escolas onde os docentes atuam e seu preenchimento foi efetuado de forma individual e por escrito. Segundo: não se previa controle de variáveis como sexo e nível socioeconômico, uma vez que



foram preservadas as características do meio real (unidades escolares) onde foram aplicados.

A exposição das interpretações levou em conta o agrupamento das respostas segundo os três eixos constituintes do questionário aplicado: “cotidiano, formação docente e cinema”, “práticas educativas e cinema” e “formação continuada e cinema”.

Cotidiano, formação docente e cinema

A questão 1 envolvia a definição de cinema e, entre as opções existentes (arte, linguagem e outra), a maioria (55.9%) afirmou que se trata de arte, o que pode sugerir um entendimento, apenas, contemplativo, baseado numa apreciação estética passional.

Ismail Xavier (2002, p. 369-370) aborda essa “apreciação estética”, ao enfatizar que o cinema envolve: a) o processo de filmagem, com todos os riscos, compromissos e olhares daquele(s) que têm o poder de escolher ‘o quê’ e ‘como’ filmar, e b) o consumo do filme, representado pela figura do espectador que “assiste” à película, sem obter o privilégio da escolha, muitas vezes, inclusive, deixando de reconhecer que ela existe.

As respostas à questão 2 indicam que a quase totalidade dos docentes (98,4%) aprecia o cinema. O que isso significa?

De certa forma, representa o poder que o cinema (ou o audiovisual) exerce na elaboração de imaginários sociais, na medida em que “[...] cria certos símbolos capazes de influenciar na constituição de códigos de sociabilidade” (PERINELLI NETO, 2011, p. 120).

Ademais, tal resposta registra a penetração das linguagens audiovisuais no cotidiano das pessoas, a ponto de se ler e ouvir referências à expansão de uma inexorável (e perigosa) sociedade consumidora de imagens, cujo alcance – inclusive pedagógico – ainda é difícil de dimensionar e avaliar (BITTENCOURT, 2011; JOLY, 2012).

As questões 3, 4 e 5 guardam em comum a preocupação em entender a presença do cinema no cotidiano dos docentes.

Observa-se, nas respostas à questão 3, que a maioria, raramente, frequenta o cinema (57,4%), embora porcentagem também expressiva o faz mensalmente (42,6%).

Tais dados fazem pensar na proposição de estratégias, necessárias para aproximar o docente do cinema. Isto porque, como enfatiza Rosália Duarte:

Defendemos o direito de acesso amplo e universal ao conhecimento, mas não defendemos o direito de acesso ao cinema – o Brasil é um dos países em que o ingresso no cinema está entre os mais caros do mundo. Até quando ignoraremos o fato de que cinema é conhecimento? (DUARTE, 2009, p. 18-19, grifo nosso).

Na respostas à questão 4, a maioria esmagadora (71,8%) destacou que assiste, semanalmente, a filmes exibidos na televisão.

O acesso aos filmes por esse meio pode representar situação favorável ao emprego de filmes em sala, mas exige, de qualquer modo, que um trabalho formativo, envolvendo a apropriação pedagógica do audiovisual, seja promovido, o que significa proporcionar aos docentes conhecimentos sobre a linguagem e a cultura cinematográficas (DUARTE, 2009) e, a contar daí, sobre as relações entre ética e estética (FISCHER, 2009), cinema e memória (ALMEIDA, 2009), entre outros.

É necessário incluir, neste trabalho formativo, reflexões a respeito do uso de cinema em situações de aprendizagem (NAPOLITANO, 2011), o que implica o professor entender – além da “estrutura comunicativa e estética de um filme” – o conhecimento que os sujeitos, envolvidos na experiência audiovisual, possuem de cinema, bem como as condições técnicas oferecidas pela escola.

Conhecendo sobre a linguagem e a cultura cinematográficas, assim como o uso de cinema em situações de aprendizagem, poderão os docentes desenvolver a apropriação pedagógica de filmes de modo autônomo, crítico e criativo, especialmente se o processo formativo proposto também envolver (e de modo especial) a valorização dos “saberes para a prática docente” (FREIRE, 2008), os “saberes docentes” (TARDIF, 2002) e os “saberes pedagógicos” (PIMENTA, 1999).

Vale registrar, ainda, que as respostas à questão 5 permitem identificar a diversidade de gêneros fílmicos assistidos pelos docentes nos canais



televisivos (Quadro 3), sendo os mais indicados, pela ordem, aqueles denominados por “romance”, “comédia”, “drama”, “suspense”, “ação”, “documentário”, “aventura”, “comédia romântica” e “infantil”.

Quadro 3
Gêneros de filmes apresentados na TV e assistidos pelos docentes

<i>Ação</i>	<i>Auto Ajuda</i>	<i>Arte</i>	<i>Aventura</i>	<i>Científico</i>	<i>Comédia</i>	<i>Comédia Romântica</i>
19,7%	1,4%	4,2%	16,9%	5,6%	40,8%	16,9%
Curta						
Metragem	Documentário	Drama	Épico	Existencial	Ficção	Infantil
2,8%	19,6%	27,9%	9,8%	6,5%	14,8%	16,4%
Interessante	Pedagógico	Policial	Religioso	Romance	Suspense	Terror
1,6%	6,5%	8,2%	3,3%	47,5%	21,3%	6,5%

Nota | Os próprios docentes pesquisados indicaram os gêneros mencionados

Ao contrário do que muitos supõem, o bom aproveitamento de filmes em ambientes escolares não envolve, apenas, títulos de “documentários” ou qualquer outra obra tida por “pedagógica”. A apropriação fílmica para fins educativos exige, na verdade, uma sistematização didática que ganha força quando se apoia em produções conhecidas, dado o fato de, possivelmente, se comunicarem mais facilmente com os discentes (NAPOLITANO, 2011; FONSECA, 2009).

Nesse sentido, pode-se afirmar que não existe, a priori, filme mais adequado para atividades em sala de aula, mas sim, aquele que é mais bem pensado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; daí a necessidade de se reconhecer a significância da preparação promovida pelo docente e, portanto, os predicados de sua formação no sentido mais amplo (conceito que possui sobre educação, papel social da escola, missão do professor, relação entre professor e aluno, entre outros).

Exemplos claros disso podem ser encontrados nos trabalhos elaborados no campo da filosofia por Julio Cabrera e Ollivier Pourrioul. Cabrera (2006) propõe discutir conceitos-chave de vários filósofos ocidentais (De Platão a Wittingenstein), por meio da exibição e debate de filmes como “O franco

atirador”, “Batman I e II”, “Os imperdoáveis” e filmes mudos, como os de Chaplin. Já Ollivier Pourriol (2009) propõe o entendimento de filósofos ocidentais modernos (Descartes, Spinoza, Leibniz, entre outros), valendo-se de títulos cinematográficos como “Clube da Luta”, “Efeito Colateral” e “Sexto Sentido”.

Quando se analisam as questões 6, 7, 8, 9 e 10, constata-se que todas buscavam traçar as experiências envolvendo cinema e educação, ocorridas durante a formação escolar e inicial dos docentes pesquisados.

Em relação ao Ensino Fundamental, segundo respostas obtidas na questão 6, nota-se que 39,3% atestaram uso de filmes nas aulas; 34,4% afirmaram não haver vivenciado experiências dessa natureza, enquanto 24,7% indicaram que ocorreu raramente.

No que tange ao Ensino Médio, os números extraídos, na questão 7, são muito parecidos aos registrados no Ensino Fundamental: 36,1% afirmaram que houve emprego de filmes e outros 36,1% que não, com pequeno aumento do índice (27,8%) daqueles que afirmaram ter sido rara a experiência envolvendo cinema e educação.

A pouca presença dos filmes ou o emprego superficial dessa linguagem durante o processo de escolarização básica é fator que, provavelmente, interfere na opção que os docentes farão dessa linguagem em suas práticas pedagógicas, devido ao peso que experiências desse tipo exercem na formação do futuro professor (TARDIF, 2002).

Já na questão 8, dedicada à formação recebida durante o Magistério, a opinião foi bem dividida, já que 42,5% indicaram a existência do diálogo entre cinema e educação, enquanto 45% a negaram.

Constatou-se, na questão 9, que o uso do cinema durante a formação inicial (graduação) foi maior, seja porque os filmes foram versados com mais frequência (47,5%) ou raramente (34,4%).

Por fim, segundo a opinião dos próprios docentes, expressa nas respostas à questão 10, a experiência foi, em geral, positiva, já que: 62,3% a consideraram satisfatória; 26,2% insatisfatória; e 11,5% a qualificaram como sendo razoável.

O aumento já indicado da frequência do emprego de filmes durante a vivência do Magistério e/ou da Graduação pode explicar a opinião positiva, já que a exibição e o debate dos títulos podem ter salientado o potencial diálogo entre cinema e educação.



Contudo, as respostas atribuídas às questões 8, 9 e 10 suscitam dúvidas quanto ao avanço na compreensão do filme como expressão artística dotada de linguagem e cultura próprias, devido, especialmente, às opções assinaladas pelos docentes no tópico “práticas educativas e cinema” (questões 11 a 29), isto é, na parte da pesquisa que permite, exatamente, apresentar as apropriações pedagógicas, promovidas por eles em sala de aula.

Práticas educativas e cinema

As questões 11, 12, 13 e 14 visaram traçar o entendimento da utilização do cinema nas práticas educativas, desenvolvidas pelos docentes pesquisados.

Assim, a maioria afirmou, na questão 11, que emprega vídeos em suas aulas, seja de modo frequente (72,1%) ou raramente (27,9%), sendo o filme considerado “pedagógico” (isto é, adequado para uso em sala de aula) o mais citado (41%), conforme respostas à questão 12.

Investigadas as influências que operam sobre o uso de filmes nas práticas educativas, constatou-se, nas respostas atribuídas à questão 13, que 57,5% dos docentes lançam mão desse material por conta própria e que a grande maioria (77%) é motivada pelos conteúdos dos filmes, segundo as respostas registradas na questão 14.

Nesse sentido, pode-se deduzir que a presença do cinema na educação promovida pelos docentes não é acompanhada de um tratamento sistemático e planejado do ponto de vista coletivo.

Por que será que isso ocorre?

Será que é decorrente das iniciativas predominantemente individuais dos próprios docentes, de ações difusas da gestão didático-pedagógica da unidade escolar ou da política educacional adotada pelas redes de ensino? Qualquer uma dessas opções ou a articulação delas poderia resultar em respostas plausíveis (e não sem alguma razão). Mas, talvez, não deem conta da “questão-chave” que permeia tal problema.

De acordo com Barreto (2002), a partir de meados da década de 1990, organismos internacionais (como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal) passaram a defender

e sustentar a tese de que era necessária a “[...] incorporação educacional das tecnologias da informação e da comunicação” (BARRETO, 2002, p. 89). Associada diretamente à redução do papel do Estado no financiamento da educação, bem como à diminuição de custos de ensino, a tese envolvia a aquisição de “kits tecnológicos” (também chamados de “pacotes instrucionais”) nas escolas públicas e no treinamento dos professores.

No Brasil, essas mudanças são perceptíveis desde a década de 1970, quando da opção dos governos militares pela valorização do tecnicismo pedagógico (FONSECA, 1993). Porém, elas foram aprofundadas a contar de 1995, com a criação pelo MEC da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e um conjunto de programas do governo federal, voltados à utilização de tecnologias em situações de aprendizagem (TV Escola, ProInfo, PAPED etc.).

Contudo, onde estaria a “questão-chave” do problema apontado nas questões 13 e 14? De acordo com Raquel Goulart Barreto:

Se o discurso dos organismos internacionais promove o centramento das tecnologias da informação e da comunicação, o MEC vai além, operando um deslocamento sintático radical: *a colocação de um sistema tecnológico na posição de sujeito [...]* Por outro lado, como as características mais destacadas deste indefinido sistema tecnológico são o preço, a acessibilidade e a simplicidade de manuseio, sua inscrição sugere não apenas que as tecnologias sejam capazes de operar uma 'revolução educacional', mas que *o trabalho com elas seja simples, esteja pronto e venha embalado em um pacote ou kit fácil de desembulhar* (BARRETO, 2002, p. 93-94, grifo nosso).

O que se pode depreender dessa afirmativa, especialmente quando articulada ao problema da carência de um emprego sistematizado e planejado do cinema em práticas pedagógicas escolares pensadas coletivamente?

Entende-se que a “questão-chave” não é o voluntarismo docente, tampouco a falta de ação da gestão da unidade escolar, nem, ainda, a postura assumida pela rede de ensino, mas, fundamentalmente, o descaso dos governos (estadual, federal) em desconsiderar uma formação integral dos professores e não reconhecer, inclusive, a relevância da linguagem audiovisual (caso do cinema) no próprio processo formativo do “ser”, do “fazer” e do “refletir” docente (FREIRE, 2008).



Voltando ao questionário, as questões 15, 16 e 17 objetivavam traçar o entendimento dos aspectos técnicos e arquitetônicos envolvendo o emprego educativo de filmes desenvolvidos pelos docentes.

Acerca dos aspectos técnicos, a maioria (68,8%) indicou, na questão 15, que televisão e aparelhos de DVD ou VHS são os equipamentos utilizados com mais frequência para exibição de vídeos em aula.

É difuso o motivo de utilizar mais correntemente os equipamentos citados, como sugerem as respostas à questão 16: 41% afirmaram que permitem melhor qualidade, 31,1% indicaram ser os únicos que a escola oferece e 27,9% declararam se tratar daqueles que sabiam manusear.

Quanto aos aspectos arquitetônicos, de acordo com os entrevistados na questão 17, o espaço da unidade escolar normalmente utilizado para exibição de filmes é a sala de vídeo ou similar (57,4%), embora a sala de aula tenha sido significativamente citada (por cerca de 1/3 dos professores – 31,1%).

Entende-se que experiências associadas à formação continuada poderiam fazer com que o emprego do cinema na educação não estivesse vinculado, apenas, à aquisição de equipamentos técnicos e a readequação dos espaços físicos das escolas para exibição de filmes, mas também no reconhecimento, por parte da gestão, especialmente, da pertinência pedagógica da produção filmográfica (daí a necessária aquisição de câmeras e softwares de edição, por exemplo) pelos próprios docentes e discentes (PERINELLI NETO, 2011; ALMEIDA; VALENTE, 2012).

Na sequência, foram alvo de reflexões as respostas atribuídas às questões 18, 19 e 20, dedicadas ao entendimento do contexto, envolvendo o emprego de filmes nas práticas educativas.

Na questão 18, nota-se que a maioria (67,2%) afirmou que os filmes são obtidos por conta própria (videolocadoras, internet, gravando da TV), parcela menor (16,4%) indicou que são por conta própria ou na escola e na Secretaria de Educação, enquanto um número tímido (13,1%) atribuiu tal obtenção, apenas, à escola ou à Secretaria de Educação.

Segundo os docentes, igualmente difusa é a circunstância envolvendo o emprego do filme em práticas educativas, conforme registrado na questão 19: 27,9% afirmaram que ocorre no Início da abordagem de um tema/ assunto; 24,7% sinalizaram que se dá no encerramento da abordagem de um

tema/assunto; 13,1% mencionaram outra maneira e 31,1% pontuaram que se processa no início e no encerramento da abordagem de um tema/assunto.

Não existe consenso sobre o melhor momento de abordagem do filme, mas é fato que é necessário “planejamento pedagógico”, levando-se em conta, para isso, a duração do vídeo e a faixa etária escolar contemplada, para que seja evitado o “efeito de super-representação fílmica”, isto é, experiência audiovisual que “pode induzir a uma assimilação direta, sem mediações, da representação fílmica”, gerando a confusão entre o “real” e o “simulacro” (NAPOLITANO, 2011, p. 39).

Na questão 20, foi perguntado qual é o conjunto de disciplinas em que os docentes mais se valem de filmes, destacando-se “História, Geografia e Ciências” (44,2%), embora também seja expressivo o índice associado à “Língua Portuguesa e Matemática” (27,9%), especialmente, quando se considera que 13,1% assinalaram uso de filmes nos dois conjuntos citados e que, apenas, 9,9% mencionaram “Artes e Educação Física”.

As questões 21, 22 e 23 permitem compreender alguns procedimentos relacionados ao emprego dos filmes.

192 No que tange à questão 21, a maioria dos docentes (49,1%) afirmou que opta por filmes com mais de uma hora de duração, apresentando-os integralmente em sala de aula; entretanto, 34,6% indicaram que optam por filmes curtos, com duração inferior a uma hora.

A opção por apresentar filmes com mais de uma hora de duração, portanto, provavelmente na integralidade, pode sugerir, em alguns casos, a utilização menos assertiva e planejada de vídeos em sala de aula, daí tal prática ser, muitas vezes, associada a “matar o tempo”, além dos riscos sempre presentes de se cair nas armadilhas do “vídeo-deslumbramento” ou do “só vídeo” (MORAN apud NAPOLITANO, 2011).

Já a questão 22 permite entender que muitas são as opiniões sobre o momento em que devem ser tecidos comentários a respeito do filme empregado nas práticas educativas: 34,6%, antes de exibí-lo; 37,7%, depois de exibí-lo; e 19,6% nas duas ocasiões mencionadas.

O fato de a opção por filmes se dever a escolhas dos próprios docentes pode resultar no desenvolvimento de práticas educativas cuja abordagem dos filmes ocorre em momentos distintos, como sugerem as respostas à questão 22. Essa diversidade pode representar experiências ricas no emprego



dessa linguagem, desde que, igualmente, partam da necessária substituição do “mero espectador” pela formação de um sujeito capaz de tecer análises críticas e de constituir sensibilidade para apreciar os elementos estéticos de um filme (FISCHER, 2009).

Do conjunto de docentes ouvido na questão 23, registra-se que o emprego de filmes é acompanhado, na maioria das oportunidades, por “avaliação baseada em debates” (50,8%) ou por avaliações constituídas por “debates acrescidos da elaboração de redação, relatório ou outro tipo de avaliação baseada na escrita” (18%).

Embora as propostas de debate de filmes para aprofundar conteúdos trabalhados junto aos alunos não possam ser de todo desabonadas, as respostas à questão 23 aludem a necessidade de ter em mente que a linguagem cinematográfica (e/ou audiovisual) exige novas bases metodológicas de ensino, pois, do contrário, seu uso corre o risco de configurar meramente instrumental e pragmático.

Por essas razões, torna-se fundamental promover o diálogo entre os conhecimentos mobilizados a partir do uso de filmes e o reconhecimento de que a linguagem fílmica pode ser um meio privilegiado de (re)configurar experiências, refletir, criticamente, sobre as práticas e construir novos saberes – momento constituinte de um espaço criador de autonomia de educadores e educandos (FREIRE, 2008).

Além disso, em resposta às questões 24 e 25, a maioria dos docentes (77,1%) afirma que os filmes constituem um elemento motivador para o aprofundamento do conteúdo trabalhado em sala, enquanto as dificuldades envolvem, especialmente, o acesso aos vídeos (37,8%).

Em relação à resposta majoritária dos docentes, chama a atenção um possível trato secundarizado e desfocado da linguagem cinematográfica em suas práticas pedagógicas. Um dos indícios desse trato pode ser o fato de eles centrarem o eixo das atividades e das avaliações em concepções “conteudistas” de ensino, que, via de regra, veem o material fílmico como elemento de “ilustração” e “motivação” dos alunos (NAPOLITANO, 2011, p. 15).

Dada a maneira como os docentes empregam filme em sala (questões 11, 12, 13, 14, 15, 19, 21, 22, 23, 24 e 25), pode-se inferir que o maior contato com cinema na Graduação envolveu maior número de vídeos assistidos e debatidos, o que não significa, necessariamente, que tais experiências

vieram acompanhadas de uma sistemática reflexão sobre a cultura e linguagem cinematográfica, tampouco sobre a fundamental “apropriação pedagógica” dos filmes.

Formação continuada e cinema

As questões 26 e 27 diziam respeito ao possível planejamento em torno do emprego de filmes nas práticas educativas e apreendeu-se, respectivamente, que: 52,5% afirmaram ser alvo de discussão entre os docentes com quem trabalha, enquanto é controversa a opinião sobre a existência de tal discussão por parte dos gestores, à medida que 41% responderam ocorrer, e outros 41% assinalaram não existir.

É reforçada a ideia de que o emprego do cinema se deve à ação do próprio docente, quando mencionam, nas respostas à questão 26, que os filmes são discutidos entre os colegas.

A troca de experiências entre os docentes envolvidos com o emprego de filmes parece acontecer de modo informal, já que as respostas à questão 27 indicam que tal prática nem sempre é recomendada por parte da gestão escolar, perdendo-se, com isso, oportunidade valiosa de formação em serviço, capaz, nesse caso, de promover melhor diálogo entre cinema e educação.

O problema da existência ou não de reflexões entre os docentes sobre o emprego de filmes em situações de aprendizagem, tanto quanto a pouca ênfase atribuída a essa prática pelos gestores pedagógicos, é forte indício de que: 1. a escola não representa um lugar de ressignificação e reconstrução da formação docente; 2. o cinema e o audiovisual representam elementos exógenos que docentes e discentes trazem para a escola (ALMEIDA, 2001; DUARTE, 2009).

Por seu turno, buscou-se, na formulação das questões 28 e 29, identificar possíveis experiências envolvendo a promoção do diálogo entre cinema e educação em outras situações associadas à formação continuada dos docentes pesquisados.

Na questão 28, verificou-se que 88,6% não participaram de algum curso que abordava o uso de filmes no ensino-aprendizagem oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto. Isso leva pensar,



na verdade, na ausência de promoção de formação desse tipo, por parte desse órgão público, devido ao alto índice de negativas.

Já na questão 29, a indicação é a de que 90,2% dos docentes não participaram de qualquer outro curso voltado para a abordagem do uso de filmes no ensino-aprendizagem.

Experiências relacionadas à formação continuada igualmente poderiam enriquecer a relação entre cinema e educação, entretanto as respostas às questões 28 e 29 sugerem que tais vivências não ocorreram, segundo a maioria dos docentes pesquisados.

Por que a ausência, então, da sistemática reflexão sobre educação e linguagem cinematográfica? Seria culpa dos professores? Evidentemente que não.

O problema é mais complexo e parece envolver vários fatores, muitos deles elencados neste texto, como os equivocados programas educacionais adotados pelos governos brasileiros voltados à fetichização das tecnologias ou a ausência de espaços físicos e equipamentos técnicos adequados para o uso de filmes.

Mas, do ponto de vista das práticas de ensino e aprendizagem, compreende-se que a dissociação histórica entre cinema, ambientes educacionais (escolares e extraescolares) e construção de conhecimentos seja um dos graves problemas enfrentados pelos professores em seus processos formativos. É, ao que tudo indica, por equívocos dos meios educacionais. É o que afirma Rosália Duarte:

Por incrível que pareça, os meios educacionais ainda veem o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas, como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito (DUARTE, 2009, p. 18-19).

Tomar o cinema (e o audiovisual) como “recurso adicional e secundário” do processo de ensino e aprendizagem envolve uma outra questão, bastante profunda e dilemática em nossa sociedade.

Qual seria?

De acordo com a autora citada, aquela que diz respeito à falsa dicotomia entre linguagem escrita e audiovisual. Tal dicotomia, fortemente

assentada num modelo de formação (inicial e continuada) docente de raízes elitista e livresca, encontraria ressonância em duas visões equivocadas: a de formação dos leitores e o desinteresse pela escrita. Duarte é contundente ao problematizar tais visões:

Enquanto os livros são assumidos por autoridades e educadores como bens fundamentais para a educação das pessoas, os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de política educacional.

[...]

É possível que essa atitude se deva, em parte, a uma crença, mais ou menos comum, de que a relação com produtos audiovisuais (cinema e tevê, principalmente) atua de modo negativo na formação de leitores e contribui para o desinteresse por atividades pedagógicas assentadas em linguagem escrita. Mas, depois de mais de um século da criação do cinema, como podemos acreditar que existam fronteiras intransponíveis entre linguagem escrita e linguagem audiovisual? (DUARTE, 2009, p. 19).

196 Néstor Canclini lembra que as políticas públicas dedicadas à educação e cultura, equivocadamente, “[...] insistem em formar leitores de livros, e, à parte, espectadores de artes visuais (quase nunca de televisão) [...]”, enquanto, na atualidade, “[...] a indústria está unindo as linguagens e combinando os espaços” (GARCIA CANCLINI, 2008, p. 18).

As reflexões de Rosália Duarte e Néstor Canclini remetem a algumas das dificuldades de se pensar uma interação qualitativa entre a linguagem audiovisual (o cinema) e os sujeitos do conhecimento escolar (professores e alunos), entretanto, é possível também ver a questão com outros olhos.

Desde a década de 1970, a emergência de uma cultura midiática no Brasil possibilitou a criação de novos suportes técnicos para apropriação e usos das linguagens audiovisuais (televisão e cinema). Nesse contexto, o enfoque maior recaiu sobre as gerações mais jovens que, rapidamente, foram incorporadas à “[...] cultura da imagem, do texto fragmentado, da montagem e bricolagem” (SETTON, 2004, p. 68).

Assim, pensando na formação continuada (embora isso sirva também para a formação inicial), indaga-se: é possível (e viável) mobilizar novos



saberes através de um uso participante e criador das tecnologias em práticas educativas?

Uma das razões para apostar no papel heurístico do cinema e do audiovisual em processos formativos é a crescente popularização das câmeras, softwares e programas gratuitos de edição na internet, pois têm oportunizado um horizonte de possibilidades e procedimentos de produção de vídeos educativos a baixo custo (MOLETTA, 2009).

Nesse sentido, a mobilização criativa e participante de novos saberes - fundamentada em experiências formativas audiovisuais - poderá partir da elaboração de projetos e práticas pedagógicas que não se limitem aos usos de materiais filmográficos como recursos didáticos, mas que oportunizem aos alunos o envolvimento direto com experiências de montagem, produção e estruturação de vídeos no estilo de documentários de curta duração (BAYÃO, 2002; WAINER, 2010).

Recentemente, a internet não apenas potencializou essa incorporação da "cultura da imagem", como também oportunizou a produção e o compartilhamento de vídeos, o que leva a pensar tanto na relevância de se apostar em processos formativos voltados para o emprego consciente e crítico do audiovisual, quanto na valorização de um "currículo cultural", que não reconhece fronteiras entre o conhecimento escolar e cotidiano (SETTON, 2004, p. 131-132).

Tais experiências favoreceriam, inclusive, reflexões sobre cinema e o emprego de filmes em situações de aprendizagem, além do conjunto de disciplinas "História, Geografia e Ciências", isto é, em direção à "Língua Portuguesa e Matemática" e "Artes e Educação Física" (questão 20).

A maioria das respostas (dissertativas) expressa por conta da questão 30 confluem, justamente, para o reconhecimento da necessidade de formação mais qualificada para o emprego do cinema na educação, por parte dos próprios docentes entrevistados.

Considerações finais

A relação potencial entre o campo da educação e as Tecnologias da Informação e Comunicação é enfatizada nos estudos que, atualmente, são produzidos a respeito do ensino no Brasil. Nesse contexto, o cinema figura como

sendo promissor, devido às inúmeras possibilidades que comporta para construção de um saber escolar dotado de predicados como: crítico, autônomo, significativo, reflexivo, lúdico e dialógico.

A pesquisa ora apresentada indica que os docentes atuantes no Ensino Fundamental I (1º a 5º anos) da rede pública municipal de ensino de São José do Rio Preto (SP) percebem a possibilidade do cinema para desenvolvimento de suas práticas educativas.

No entanto, em inúmeras respostas, tais docentes igualmente revelam a falta de maior fundamentação para emprego dos filmes em sala de aula e, por isso, o uso dentro dos “limites do possível”.

A explicação para essa falta de maior fundamentação envolve experiências associadas ao uso de filmes na educação básica e na formação inicial, ao que se soma a ausência de vivências dessa natureza durante a formação em serviço e outros casos de formação continuada.

Assim, com base no que marcou a sua trajetória escolar (bem ou mal), na partilha de experiências com outros colegas e naquilo que promove por conta própria (incluindo situações cotidianas, de lazer) é que o docente, normalmente, promove o emprego de filmes no processo de ensino-aprendizagem do qual faz parte.

A cultura escolar parece não incorporar, de fato, o emprego do filme nas práticas educativas, na medida em que a gestão não participa mais fortemente da apropriação pedagógica do cinema, dedicando esforços, basicamente, ao aparelhamento técnico ou ao ajuste arquitetônico (equipamentos e salas específicas, portanto) da unidade escolar para exibição de filmes.

Limites à parte, há de se reconhecer que o apreço dos docentes por cinema, o emprego que já fazem dos filmes nas aulas, somado ao aparelhamento técnico e arquitetônico para exibição de filmes existentes nas escolas indicam que experiências bem constituídas de formação continuada podem colaborar para que os filmes sejam mais bem utilizados no desenvolvimento das práticas educativas.

As experiências de formação continuada devem ser promovidas, com o intuito de favorecer o entendimento do cinema como sendo uma linguagem constituída de elementos próprios, por conseguinte, exigindo para um exitoso uso educativo: planejamento, condições de uso e avaliações que levem em conta suas especificidades.



Tais experiências de formação continuada também podem suscitar a produção de filmes em ambientes escolares pelos próprios docentes e discentes, valendo-se assim de possibilidades geradas pelo cinema digital e a internet para construção de narrativas cinematográficas cujo processo de elaboração e conteúdos se apresentem significativos para a comunidade escolar.

Visualizar esse quadro também significa reconhecer a necessidade de promover ações em torno da alfabetização cinematográfica na formação inicial do futuro docente, por meio de esforços diversos e combinados, caso da vivência de disciplinas específicas, da produção de filmes experimentais, projetos de extensão e eventos culturais, como mostras e sessões de “cines-debate”.

É possível a constituição de um processo de ensino e de aprendizagem diferenciado, se levadas adiante tais experiências, porque mais autoral, sensível e profundo, em virtude de o cinema oportunizar a mobilização e a construção de conhecimentos, com base no dialogismo entre os atores educacionais, conseqüentemente, a interconexão de saberes, além de permitir o trabalho com o entorno, a realidade circundante e o cotidiano no qual está inserida a escola.

Nota

- 1 O texto em questão foi elaborado com base em pesquisa desenvolvida sob os auspícios da Pró-Reitoria de Pesquisa da UNESP, por meio do Programa ‘RENOVE’.

199

Referências

ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Cinema** – arte da memória. Campinas: Autores Associados, 2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 57-82, set./dez. 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber livro, 2005.

ARAÚJO, Inácio. **Cinema**: o mundo em movimento. São Paulo: Scipione, 1995.

ARAÚJO FILHO, Waldemir de. **Cinema e ensino de história na perspectiva de professores de história**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

AZEVEDO, Abílio. **Territorialidade e Plano Diretor em São José do Rio Preto**. 2004. 275f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista de Rio Claro, Rio Claro, 2004.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de Survey**. Tradução Guilherme Cezarino. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**: mapeando velhos e novos (des)encontros. São Paulo: Loyola, 2002.

BAYÃO, Luiz Gustavo. **Escrevendo curtas**: uma introdução à linguagem cinematográfica do curta-metragem. Niterói: Nitpress, 2002.

BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. **Midia-educação: conceitos, história e perspectivas**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BENTES, Ivana. **Ecos do cinema** – de Lumière ao digital. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa** – uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. **Cinema, história e educação**. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 3, n. 5, p. 121-131, set. 1998.

CARVALHO, Joelson Gonçalves de (Org.). **Dimensões regionais e urbanas do desenvolvimento socioeconômico em São José do Rio Preto**. São José do Rio Preto: Microlins do Brasil, 2007.

CATELI, Rosana Elisa. **Dos “naturais” ao documentário**: o cinema educativo e a educação do cinema, entre os anos 1920 e 1930. 2007. 244 f. Tese (Doutorado em Multimeios) – Programa de Pós-Graduação em Multimeios, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.



CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa (Org.). **O cinema e a invenção da vida moderna**. Tradução Regina Thompson. São Paulo, Cosac Naify, 2001.

COLL, César; MONEREO, Carles (Org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRARY, Jonathan. **Techniques of the observer**: on vision and modernity in the modernity in the nineteenth century. Cambridge/Massachussets: MIT Press, 1995.

DE LUCA, Luiz Gonzaga. **A hora do cinema digital**: democratização e globalização do audiovisual. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**: refletindo sobre cinema e educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUARTE, Rosália; LEITE, Camila Rodrigues; MIGLIORA, Rita. Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema In: SETTON, Maria das Graças (Org.). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, 2004.

FARIA, Gentil. **A educação primária em Rio Preto**: o processo de municipalização do ensino. São José do Rio Preto: THS/Arantes, 2008.

FISCHER, Rosa Maria. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr. 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino de história**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GAMBOA, Silvio Sanchez (Org). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução Ana Golberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14. ed. Tradução Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2012.

KONRATH, Maria Lúcia; CARNEIRO, Maria Lúcia; CARVALHO, Marie Jane; TAROUCO, Liane Margarida. Explorando estratégias pedagógicas através de "Nós no mundo." **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 1-9, dez. 2006.

MESQUITA, Claudia; LINS, Consuelo. **Filmar o real**: sobre o documentário brasileiro contemporâneo. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira & GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOLETTA, Alex. **Criação de curta metragem em vídeo digital**: uma proposta para produções de baixo custo. São Paulo: Summus, 2009.

MONTEIRO, Ana Nicolaça. **O cinema educativo como invocação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)**. 2006. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, Vera Lúcia do. Cinema e ensino de história: em busca de um final feliz. **Urutúgua**, Maringá, v.1, n. 16, p. 11-19, ago./nov. 2008.

NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

PERINELLI NETO, Humberto. Tempo, espaço e cinema: prática de ensino de história e geografia. In: GRANVILLE, Maria Antônia (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas**: da escola básica à universidade. Campinas: Papyrus, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko; CACETE, Núria (Org.). A linguagem cinematográfica no ensino de geografia. In: **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

POURRIOUL, Ollivier. **Cinéfilo** – as mais belas questões de filosofia no cinema. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.



SALIBA, Maria Eneida Fachini. **Cinema contra cinema**: o cinema educativo de Canuto Mendes (1922-1931). São Paulo: Annablume/Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo, 2003.

SETTON, Maria da Graça (Org.). **A cultura da mídia na escola** – ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, 2004.

SOARES, Marisa. Cinema e história ou cinema na escola. **Primeiros Escritos**, Niterói, v. 1, n. 1, p. 237-250, jul./ago. 1994.

SPSS. Statistical Package for the Social Sciences. **IBM SPSS statistics for windows v.20.0**. Chicago: SPSS Inc., 2011.

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

TRIVINÕS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VARGAS, Ariel; ROCHA, Heloísa & FREIRE, Fernanda. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 145-151, dez. 2007.

XAVIER, Ismail. Cinema: revelação e engano. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

WAINER, Julio. **Idéia, imagens e sons**: caminhos para a estruturação de um documentário. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
Universidade Estadual Paulista | São José do Rio Preto
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos Regionais | UNESP
Formação Docente e Práticas Educativas | UNESP
E-mail | perinellineto@yahoo.com.br

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani

Universidade Estadual do Oeste do Paraná | Unioeste | Campus de Marechal
Candido Rondon

Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras (CCHEL)

Programa de Pós-Graduação em História (Mestrado) | Unioeste | Marechal
Candido Rondon

Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos Regionais | UNESP

Formação Docente e Práticas Educativas | UNESP

História Social do Trabalho e da Cidade | Unioeste | Marechal Candido
Rondon

E-mail | rpaziani@yahoo.com.br

Recebido 7 jul. 2015

Aceito 19 ago. 2015



Direito à educação, formação do adolescente e adoecimento docente no Estado capitalista¹

Herculano Ricardo Campos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Marilda Gonçalves Dias Facci

Universidade Estadual de Maringá

Resumo

A educação, não obstante ser considerada direito humano universal, e contemplada na legislação nacional e internacional, tem sua efetivação enquanto política pública marcada por significativa distância entre o direito instituído e o direito efetivado, expressão das contradições que caracterizam o Estado capitalista. Tomando essa assertiva como ponto de partida e valendo-se do referencial do materialismo histórico-dialético, como formulado por Marx e Engels, e da Psicologia Histórico-Cultural, estruturada a partir de Vygotsky, Luria e Leontiev, o presente artigo visa problematizar a distância entre o que prevê a legislação e o que é efetivamente implementado na sociedade, privilegiando a reflexão sobre os efeitos de tal situação na vida de alunos/adolescentes e professores. Revela-se a constituição e a feição de classe que marcam o Estado e sua íntima relação com as características que assumem as políticas públicas; a falta de preparo das escolas para efetivar uma formação coerente com o desenvolvimento de alunos adolescentes; e o adoecimento dos professores em face da impotência, e da cobrança, para lidar com questões para as quais não se sentem preparados.

Palavras-chave: Direito à educação. Formação do adolescente. Adoecimento docente.

205

Right to education, adolescent education and teaching illness in the capitalist state

Abstract

Education, despite be considered universal human right and thus be covered by national and international law, has its effectiveness as a public policy marked by significant distance between the right and set up the right effected, expression of the contradictions that mark the capitalist state. Taking this statement as a starting point, and supported in the framework of the historical and dialectical materialism, as formulated by

Marx and Engels, and Historical-Cultural Psychology, structured from Vygotsky, Luria and Leontiev, this article aims to problematize the distance between providing for the legislation and what is actually implemented in the society, focusing reflection on the effects of such a situation in the lives of students/adolescents and teachers. It exposes the constitution and class feature that mark the state and its close relationship with the characteristics that assume public policies; the lack of preparation of schools to carry out a coherent training with the development of adolescent students; and the illness of teachers in the face of powerlessness, and the accountability, to deal with questions to which they do not feel prepared.

Keywords: Right to education. Adolescent education. Teaching illness.

Derecho a la educación, la educación de los adolescentes y la enfermedad de los docentes en el Estado capitalista

Resumen

Educación, a pesar de derecho humano universal y por lo tanto estar cubierto por la legislación nacional e internacional, tiene su eficacia como política pública marcada por la distancia significativa entre el derecho establecido y el derecho efectuado, expresión de las contradicciones que marcan el estado capitalista. Tomando esta afirmación como un punto de partida, y en base a la referencia del materialismo histórico y dialéctico, tal como fue formulada por Marx y Engels, y Psicología Histórico-Cultural, estructurado a partir de Vygotsky, Luria y Leontiev, este artículo pretende problematizar la distancia entre la legislación y entre lo que realmente es implantado en la sociedad, focando en reflexión sobre los efectos de una situación tal en la vida de los estudiantes/adolescentes y maestros. Se revela la constitución e la fisonomía de clase que marcan el estado y su estrecha relación con las características que asumen las políticas públicas; la falta de preparación de las escuelas para llevar a cabo una formación coherente con el desarrollo de los estudiantes adolescentes; y la enfermedad de los maestros ante la impotencia, y la cobranza, para hacer frente a asuntos a los que no se sienten preparados.

Palabras llave: Derecho a la educación. La formación del adolescente. Enfermedad de los docentes.



Introdução

Já constitui lugar comum as referências ao papel fundamental da educação com vistas à conquista da cidadania e ao desenvolvimento das nações. Vale ressaltar que essa compreensão tácita generalizada da educação, que é um direito subjetivo e universal, vem sendo construída, historicamente, na esteira do projeto moderno de sociedade, constituindo aspecto específico da legislação – de âmbito nacional e internacional – notadamente desde a Revolução Francesa, em 1789. Embora seja precedida, temporalmente, pela Declaração de direitos do bom povo de Virgínia, de 1776, e, de certo, modo ecoe seu conteúdo, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, concebida no auge do conflito francês, merece destaque pela dimensão histórica que teve esse evento, norteador significativamente a configuração do modelo de sociedade atualmente ainda em vigor – particularmente no Ocidente. Essa perspectiva civilizatória, acentuada pelo movimento iluminista que se consolida após e em decorrência da Revolução, é marcada pelo fortalecimento dos valores liberais burgueses e pelo capitalismo como modo de produção.

Responsável por disseminar os ideais universais da igualdade, da fraternidade e da liberdade, como libelo contrário ao absolutismo, até então vigente, a Declaração vem a ser absorvida pela Convenção Nacional Francesa de 1793. Consta, nela, no seu art. 22, que “A instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (FRANÇA, 1789). Curiosamente, da mesma forma que o fim do conflito francês resultou no entendimento da educação como “necessidade de todos” pela Convenção que inaugurou a república francesa, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, após o término da Segunda Guerra Mundial, vem reiterar o papel central da educação, desta feita, entendida como “direito de todos”, direito humano fundamental.

No Brasil, certos aspectos do direito à educação são tratados já na Constituição Imperial de 1824, nos incisos 32 e 33 do artigo 171. O primeiro trata da garantia da “instrução primária a todos os cidadãos”, e o outro afirma o compromisso institucional com “colégios e universidades” (BRASIL, 1824). Posteriormente, a Constituição de 1934, no artigo 149, define a Educação como direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos “Poderes Públicos”

(BRASIL, 1934), e a Carta de 1946, no seu artigo 166, define a Educação como direito de todos, “e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1946). Na Constituição atual, de 1988, consta, no Artigo 205, que a “Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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” (BRASIL, 1988).

Em que pese o direito à educação, um direito universal, garantido, constitucionalmente, proclamado no âmbito social, nas políticas públicas, e, ainda, considerando que o Brasil é signatário de diversos tratados internacionais que contemplam a educação como direito, ainda hoje se convive com sérios problemas nessa área, a exemplo do elevado índice de fracasso escolar, ou seja, de estudantes que abandonam a escola ou que sofrem sucessivas reprovações. Quando se analisam os dados do Índice de Desenvolvimento Educacional – Ideb – referente ao ano de 2013, constata-se que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o índice aferido foi de 5,2; nos anos finais, de 4,2; e no Ensino Médio, de 3,7. Tendo em vista que o índice máximo é 10,0, fica evidente o quanto os alunos ainda apresentam dificuldades no processo de escolarização, notadamente, em níveis mais avançados de ensino (BRASIL, 2015).

No trabalho com as escolas, observam-se crianças da primeira fase do Ensino Fundamental que passam para o 6º ano, muitas vezes, sem domínio dos rudimentos da escrita e da leitura; adolescentes que se ressentem e apresentam comportamentos de indisciplina e violência porque não estão conseguindo aprender e demonstrar suas potencialidades; estudantes que chegam ao Ensino Médio sem domínio das quatro operações básicas da matemática, com apropriação precária da língua portuguesa; essas dificuldades vão se arrastando para os anos posteriores, contribuindo, evidentemente, para a exclusão da escola. Nesse mesmo contexto, também se observa um número cada vez mais crescente de professores adoecendo, deixando de exercer seu papel diretamente no ensino dos alunos e sendo readaptados no contexto escolar, devido a problemas orgânicos e psíquicos decorrentes de insuficientes e inadequadas condições de trabalho.

Considerando os pontos arrolados, o presente artigo visa problematizar a contradição entre direitos instituídos e sua efetivação, tomando por foco a educação enquanto direito humano universal e privilegiando a reflexão sobre



os efeitos de tal situação na vida de alunos/adolescentes e professores. Parte-se da apresentação dos elementos de caráter teórico-geral, responsáveis pela feição que assume na prática o direito à educação, ressaltando, nessa análise, as características do Estado, sua função social e sua relação com a implementação de políticas públicas, consideradas, de fato, de direitos. Assim, para mostrar o efeito dessa contradição em relação aos alunos/adolescentes, que tem levado à sua culpabilização e exclusão da escola, delineiam-se algumas das principais características que conformam a adolescência, sob o ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, apontando a limitação das atuais práticas pedagógicas visando contribuir com conteúdos significativos, contemplando, assim, as potencialidades dos adolescentes em face do seu desenvolvimento. Ademais, constata-se que, sob o foco da Psicologia Histórico-Cultural, as inadequadas condições de trabalho e a crescente desconsideração da função social da educação, aliadas à necessidade de dar conta de inúmeras novas demandas apresentadas pelos estudantes, sem que para isso tenham sido adequadamente formados, têm levado professores à perda do sentido da sua profissão, conseqüentemente adoecendo física e psicologicamente e chegando a abandonar a sala de aula.

Estado, educação e direito

No projeto civilizatório que tem como marco inicial a Revolução Francesa, no século XVIII, e que encontra seu apogeu na consolidação do modo de produção capitalista, no final do século XIX, merece destaque o desenvolvimento da noção de 'direitos humanos', que, desde a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, são definidos como "[...] universais, indivisíveis, interdependentes entre si e destinados a garantir a dignidade humana" (GRACIANO, 2005, p. 23). Consta da Plataforma DhESCA Brasil e Ação Educativa que,

Os direitos humanos foram construídos com base na ideia de dignidade da pessoa humana, ou seja, de que todo ser humano, independentemente de qualquer condição pessoal, deve ser igualmente reconhecido e respeitado, não podendo ser tratado como instrumento de poucos, mas sim como fim de toda organização social e política. [...] O reconhecimento internacional dos direitos humanos representou, assim, um passo histórico decisivo. Hoje



muitos desses direitos estão previstos em documentos internacionais assinados por centenas de países e foram criados órgãos específicos para acompanhar sua implementação ao redor do mundo (PLATAFORMA DHESCA BRASIL, 2003, p. 14).

Não obstante os direitos humanos efetivamente constituírem uma expressão do parâmetro de sociabilidade pretendido com a emergência do Estado moderno – ou de direito –, árduas são as lutas travadas no seio da sociedade, em diferentes contextos e tempos históricos, para fazer com que o direito não esteja presente apenas na letra da lei, mas também que constitua um efetivo instrumento de garantia da dignidade humana. No estudo em que discorre sobre a legislação internacional com vistas à efetivação dos direitos humanos, notadamente da educação, por um lado, Graciano (2005) revela o avanço dos instrumentos legais de caráter internacional e o deslocamento, do âmbito local para o internacional, da responsabilização do Estado ante a concretização do direito. E, por outro lado, também revela que, a despeito da excelência e amplitude da legislação, “[...] a inscrição em normas é mais um instrumento de luta política pela conquista do direito do que propriamente sua garantia” (GRACIANO, 2005, p. 27).

210

A compreensão das razões por que tais lutas têm sido, e continuam se fazendo necessárias, requer clareza a respeito da contradição estrutural que caracteriza o Estado desde sua emergência, já nas formações sociais que sucederam as sociedades primitivas, e que nos alcança na forma atual do Estado de direito, também chamado de Estado burguês. Para contribuir com esse esclarecimento, efetua-se aqui uma interlocução com o texto de Florenzano (2007), sobre o Estado moderno, no qual realça os benefícios para a civilização dessa forma moderna de organização política da sociedade.

Inicialmente, o autor formula uma crítica a Marx e Engels, que, segundo ele, teriam sido levados por uma “visão negativa do poder instituído” e assim subestimado as diferentes “formas do Estado” identificadas no século XVIII – após o feudalismo –, entre as quais o “Estado constitucional ou de direito” (FLORENZANO, 2007, p. 13). A crítica, entendida como uma ênfase marxista no “poder” do Estado de direito moderno, decorre da avaliação de que tal posição subestima “seu funcionamento complexo”, responsável por “[...] valores e práticas de civilização, cujo abandono não é menos que desastroso, como mostraram as experiências totalitárias do século passado” (FLORENZANO, 2007, p. 13-14). Em decorrência, ainda de acordo com



Florenzano (2007), ao olhar para o aspecto “negativo” os marxistas deixaram de ver o lado positivo do Estado moderno, expresso nas características da civilização sob seus auspícios, notadamente tendo em vista a opressão vivida durante o feudalismo. Seu posicionamento é coerente com a compreensão que adota da estrutura do Estado, baseada em Max Weber, de acordo com quem se trata de uma “[...] entidade política, com uma ‘Constituição’ racionalmente redigida, um Direito racionalmente ordenado, e uma administração orientada por regras racionais, as leis, e administrado por funcionários especializados” (WEBER apud FLORENZANO, 2007, p. 11).

Embora se concorde que, no geral, o Estado de direito supera as experiências do mando monárquico-clerical vividas na Idade Média, também se entende que sua forma acabada, denominada Estado constitucionalista ou de direito, dadas as bases sobre as quais é fundado, é a expressão legal das forças que, na sociedade capitalista, dividida em classes, opera a dominação de uma classe sobre as demais. Nesse sentido, pois, ao Estado moderno se denomina Estado burguês, visto que essa classe foi estruturada para servir. Portanto, diferente da visão idealista de Weber – e de Florenzano – pondera-se que há limites e contradições em relação à *pax civilizatória* alcançada sob a égide do modo de produção capitalista e do Estado que lhe serve de suporte, cujas explicações se encontram nas razões históricas que presidiram a emergência do Estado como forma de organização da sociedade.

De acordo com Engels (2015), foi a desigual distribuição das riquezas, observada nas diferentes formas de organização social depois das sociedades ditas primitivas, organizadas segundo o modelo gentílico, que resultou na mudança de função do Estado,

[...] para cuja formação haviam progredido os grupos nativos de sociedades da mesma comunidade tribal, primeiramente, apenas em função da consecução de interesses comuns (por exemplo, a irrigação no Oriente) e da defesa contra ataques de fora [...] (ENGELS, 2015, p. 178).

Com base nessa contradição, que contribuir para aflorar as diferenças entre as classes, “A sociedade as subdivide em classes privilegiadas e desfavorecidas, exploradoras e exploradas, dominantes e dominadas”. Nesse contexto, o Estado “[...] passa a ter, na mesma medida, a finalidade de assegurar, mediante a força, as condições de vida e o domínio da classe dominante

contra a classe dominada" (ENGELS, 2015, p. 178). Nessa perspectiva, conclui Engels, em outro estudo, que,

○ Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é "a realidade da idéia moral", nem "a imagem e a realidade da razão", como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar (ENGELS, 1884, p. 61).

E acrescenta, reiterando que,

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida (ENGELS, 1884, p. 62).

212

Assim, de modo significativamente distinto de Weber e Florenzano, como ressalta Lenine (1918, p. 4), "Para Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma "ordem" que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes". Logo, o Estado é a síntese da estrutura jurídico-política, desenvolvida para manter a dominação da classe dominante perante as demais classes, de tal modo que seu poder é exercido de forma legal; uma estrutura que efetiva "[...] a defesa, pelo uso da força, das condições de vida e de governo da classe dominante frente à classe dominada" (ENGELS, 1884, p. 85).

Ao mesmo tempo que atende às necessidades de organização e regulamentação da sociedade marcada pela divisão do trabalho, o Estado também cumpre a função de dominação política: "[...] só quando, juntamente com a função de tipo técnico-administrativo, nasce a função de dominação política é que se pode falar do aparecimento de um Estado propriamente dito" (HARNECKER, 1983, p. 117, grifos da autora). E, acrescenta-se, a função de dominação política tem primazia sobre a técnica, de tal modo que funciona



como orientadora desta, tirando da função técnico-administrativa qualquer resquício de neutralidade.

Assim, retomando a interlocução com Florenzano (2007), se depreende dos argumentos acima que a atribuição do Estado é só secundariamente civilizatória, antes se prestando, primariamente, a projeto de dominação. Os “valores e práticas de civilização”, que Florenzano (2007) associa com o Estado de direito, ou moderno, embora se apresentem como objetivo de todos, na verdade, apenas a alguns são acessíveis, e ainda que constituam anseios de toda a sociedade, efetivamente representam conquista, apenas, de uma parte dela.

Enfatizar o Estado de direito enquanto expressão de certos valores e de certas práticas civilizatórias consideradas avançadas encobre as lutas surdas e suadas que têm lugar nos subterrâneos das relações sociais, entre as classes exploradas e as exploradoras, se valendo estas do poder do Estado. Negar ou desconsiderar a luta desigual, travada por parcela significativa da população para conquistar direitos e diminuir a exploração, e, ainda, apontar o Estado como bem de todos, trata-se de posição ingênua, idealista, que soma com a perspectiva da dominação. Nesse sentido, cabe observar o que afirma Maria de Fátima Rosar, sobre o refluxo da organização dos trabalhadores da educação nos anos 1990.

Esse movimento ascendente de contra-hegemonia teve curta duração, dado que as forças políticas que ocuparam a direção do país eram francamente conservadoras e impuseram aos movimentos dos educadores e aos movimentos sociais, de caráter classista, grandes perdas. Estas se iniciaram no Governo Collor de Melo e culminaram nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, direcionados ao cumprimento dos acordos de âmbito nacional e internacional celebrados entre a burguesia dominante no Brasil e nos demais países de capitalismo central, determinando os rumos da política econômica a ser implementada, com a finalidade precípua de subordinar as classes trabalhadoras dos países da América Latina, impondo-lhes perdas de direitos e conquistas históricas, mediante reformas políticas, econômicas, educativas, trabalhistas e previdenciárias (ROSAR, 2012, p. 147).

A crítica fundamental dirigida ao modelo de organização política consolidada com a ascensão da burguesia ao poder, no contexto da Revolução

Francesca, parte do questionamento dos princípios liberais que o fundam, notadamente da igualdade formal de todos. Ao tomar essa noção de liberdade como princípio, é negado que ela decorre das necessidades sociopolíticas, presentes na emergência do modo de produção capitalista, que, para se efetivar, requer indivíduos livres para negociar entre si a força de trabalho necessária ao desenvolvimento do sistema de produção. Em tal negociação, de um lado encontra-se uma pessoa que vende a única mercadoria de que dispõe, sua força de trabalho; de outro, se encontra aquele que a compra, para empregá-la na produção das mercadorias que serão postas no mercado e, assim, efetivar o capital (MARX, 2004).

Embora essa relação que se dá entre indivíduos livres requeira uma instituição que a regule, e nessa dimensão o Estado é importante e necessário, a respeito da mesma relação é negado que ela embute uma operação por meio da qual se dá a exploração da força de trabalho comprada, sobre a qual o comprador faz incidir mecanismos que a fazem produzir muito mais do que o montante investido na sua aquisição. Essa dimensão velada das relações sociais, fundante e essencial para o capitalismo, visto que somente a mercadoria força de trabalho humana agrega valor ao capital, é regulada somente na medida da organização dos trabalhadores e sua reivindicação por direitos, configurando o que se denomina de questão social. Em tal dimensão, portanto, o Estado somente opera quando a força dos trabalhadores se faz sentir, e atua na perspectiva de amenizar o peso das reivindicações, de modo que se evidencia o caráter classista do Estado, notadamente a serviço do polo comprador de força de trabalho humana. Como afirma Iamamoto,

O desdobramento da questão social é também a questão da formação da classe operária e de sua entrada no cenário político, da necessidade de seu reconhecimento a nível de Estado e, portanto, da implementação de políticas que de alguma forma levem em consideração seus interesses (IAMAMOTO, 1983, p. 128).

É no bojo de tais considerações que se põe a discussão da educação como direito, passível de ser demandada enquanto política do Estado, política pública, portanto suscetível aos interesses da classe que detém o poder do Estado. Na nossa sociedade, a efetivação do direito à educação é mediada pela correlação de forças que se observa entre o Estado burguês e as classes exploradas, de modo que sua efetividade jamais é um pressuposto, mas sim



o resultado de tal embate; e, portanto, nunca uma concessão, mas sempre uma conquista, embora longe de ser todo o necessário para cumprir a função civilizadora que se pretende da educação. Assim, ao tratar do direito à educação, há que se atentar para o hiato entre o direito concebido e o direito efetivado, de modo que a contradição revelada na questão social precisa ser considerada para que o tema da educação como direito não seja, apenas, uma demanda vazia ou a expressão do lamento pelo direito não atendido.

A realidade brasileira pode ser tomada como um exemplo dos efeitos dessa contradição, bem como das lutas políticas que dela resultam, constituindo a dimensão da oferta pública de educação e os índices de matrícula, evasão e repetência a face cruel no nosso país do distanciamento entre o direito concebido e o direito efetivado, a expressão da conquista parcial de um direito tido como amplo. Da mesma forma, é no bojo dessa contradição que requer ser entendida a desumanização que se abate sobre professores e alunos. Enquanto os primeiros, devido às péssimas condições de trabalho que os alijam do processo de produção-socialização-apropriação do conhecimento, sentem deteriorar-se seu quadro de saúde e suas perspectivas de sucesso profissional, os adolescentes, por terem desconsideradas suas potencialidades, no processo de ensino-aprendizagem, não encontram sentido no que aprendem, e terminam se autculpabilização por não se adaptarem a uma escola que não atende às suas necessidades. É o quadro relativo à situação de professores e alunos/adolescentes que será muito bem analisado a seguir.

215

A formação do adolescente

Entender a adolescência no período significativo do desenvolvimento humano pressupõe ter clareza das mudanças qualitativas vividas pelo indivíduo, bem como das novas estruturas que aparecem nessa fase. Formam-se os conceitos, que permitem a compreensão da realidade em suas múltiplas determinações e também o próprio mundo interno; formam-se a consciência, a autoconsciência e a concepção de mundo. Esses elementos evidenciam a dimensão das transformações pelas quais passa o adolescente, que vão muito além das transformações biológicas e corporais, preparando-o para a entrada na vida adulta e capacitando-o para exercer sua ação na realidade social, com base na comunidade onde está inserido.

Essa perspectiva de compreensão da adolescência vem ganhando espaço na sociedade e na legislação voltada para esse segmento, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, aprovado na Constituição de 1988 e promulgado em 1990. Fruto dos movimentos que lutavam pelo fim da ditadura militar, pela redemocratização do Brasil e por políticas públicas de maior alcance social, o ECA representou a superação da Doutrina da Situação Irregular, marcada por visão parcializada e punitiva, e a adoção da Doutrina da Proteção Integral de Crianças e Adolescentes, no contexto da qual eles passavam a ser considerados sujeitos ativos, protagonistas da sua vida e da sua inserção social e, portanto, sujeitos de direitos, sem prejuízo da sua condição peculiar de desenvolvimento. De acordo com orientações emanadas do ECA, o ‘protagonismo juvenil’ configura a participação de crianças e adolescentes na luta pela garantia de seus direitos.

Não obstante somente haver se efetivado sob o ponto de vista legal no Estatuto, o discurso da participação dos jovens surgiu no Brasil com a Escola Nova, que a respeito da ‘aprendizagem ativa’ reconhecia a necessidade de participação dos alunos. Nos anos 1960, começam a se constituir os grêmios estudantis, com a organização dos alunos tanto em nível local, como em nível estadual ou nacional. Tendo em vista o caráter explicitamente político dessa organização, sua força e seu crescimento estavam na dependência das conjunturas políticas, sendo mais solicitada e estimulada em alguns períodos e mais sufocada em outros, como na vigência da ditadura militar a partir de 1964. O movimento de reorganização democrática, a elaboração da nova Constituição Federal, reacendem a chama da participação popular, notadamente dos jovens. O campo educacional também ecoou a euforia pela nova realidade política do país, observando-se, na década de 1990, a emissão de diferentes documentos oficiais explicitando e valorizando a participação, propondo a descentralização e democratização da gestão escolar. Visava-se, com a criação de espaços atraentes e desafiadores aos jovens alunos, atingir resultados mais efetivos na escola.

A perspectiva do protagonismo juvenil requer, contudo, a adoção de alguns pressupostos, sem os quais o envolvimento dos adolescentes corre sério risco de se tornar mecânico, fruto apenas da obrigação, e, assim, pouco contribuindo para seu desenvolvimento. A participação desse segmento na realidade social e em sua comunidade, discutindo e atuando sobre as questões que o envolvem, requer que ele se aproprie do contexto no qual é chamado



a participar, referenciado em uma concepção de mundo e em valores sobre os quais deve ter consciência. Tal perspectiva significativa deve encontrar, na escola, o contexto ideal para sua construção, de modo que é demandado dos educadores, como sinalizado acima e de antemão, a compreensão da adolescência e das transformações que se operam no indivíduo e em seu pensamento, como a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, além da concepção biologizada e naturalizada, esvaziada de potencialidades, e que, atualmente, é hegemonicamente adotada.

Avalia-se que os estudos realizados com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural permitem compreender a adolescência em seus aspectos mais significativos, trazendo, assim, a reflexão sobre as transformações cognitivas que podem ser fundamento para a sua ação participativa na sociedade e o seu posicionamento em relação a seus direitos e às políticas formuladas para seu grupo. Vygotski (1996), em sua época, já criticava as posições tradicionais da Psicologia em relação à adolescência, que, no seu entendimento, se restringiam a descrever comportamentos e a estudar o conjunto de indícios exteriores que diferenciavam os diversos períodos de desenvolvimento, em lugar de estudar o que se encontra por detrás desses indícios, os elementos psicológicos constituídos histórica e culturalmente.

A adolescência vem sendo compreendida e difundida como um período difícil, cheio de conflitos e instabilidade, com crise de identidade e falta de clareza sobre seu próprio posicionamento diante da vida. Essa situação impeliria o adolescente para comportamentos de rebeldia, transgressão, negação e não aceitação das regras estabelecidas, e de oposição ao controle dos adultos. Concebida a adolescência desta forma, torna-se difícil pensar na participação do adolescente na sua comunidade e na luta pela formulação de políticas que atendam às suas necessidades sociais.

Segundo Tolstij (1989), a interpretação da adolescência como idade 'difícil' é um dos prejuízos que proliferam na Psicologia. Para o autor, embora esse período seja, muitas vezes, denominado de 'difícil', 'crítico', 'turbulento', refletindo a complexidade dos processos que se operam nessa idade, o conteúdo fundamental de todos os aspectos do desenvolvimento, nessa etapa, é a estruturação de formações qualitativamente novas. Formam-se elementos do adulto, resultantes da transformação do organismo, da formação da autoconsciência, do tipo de relações estabelecidas com os companheiros e com os adultos, dos novos modos de interação social, dos novos interesses, da

atividade cognoscitiva, das instâncias ético-morais que realizam a mediação com o meio circundante (DRAGUNOVA, 1985).

Altera-se o lugar que o adolescente ocupa, com participação mais efetiva em atividades que estão mais próximas do adulto, devido às suas novas capacidades físicas, conhecimentos e habilidades. Do ponto de vista da consciência, a transição para a adolescência é marcada pelo crescimento de uma atividade crítica em face das exigências, do comportamento e das qualidades pessoais dos adultos, pelo surgimento de novos interesses, verdadeiramente teóricos, e da necessidade de conhecer a realidade que o cerca e o que é conhecido sobre a mesma (LEONTIEV, 2001).

Da mesma forma, cresce o interesse cognoscitivo em relação aos princípios de funcionamento do mundo, das leis universais da natureza e da existência humana, requerendo do adolescente a necessidade de generalizar as informações e dados acumulados até então; assume lugar central a solução de problemas sociais e morais, agrupados em torno da formulação do sentido da vida. O adolescente busca “[...] encher sua própria vida de um conteúdo socialmente significativo. Precisamente por isso o problema do sentido da vida adquire um tom tão íntimo e um valor emocional e não há para ele uma resposta pronta” (KON, 1985, p. 202). Seu desenvolvimento psíquico e maior capacidade de abstração lhe permitem compreender melhor a realidade, favorecendo uma maior inserção no meio cultural, o que torna possível uma participação e intervenção consciente mais efetivos em sua comunidade e na realidade social, buscando compreender e lutar por seus direitos, de forma plenamente participativa.

Por outro lado, o desenvolvimento cognitivo do adolescente, do qual depende sua participação social, está na dependência da educação escolar. Elkonin (1987) destaca a adolescência pelas mudanças decorrentes da forma como as relações mediatizadas com o mundo circundante se refletem no psiquismo do indivíduo, de modo que a educação se apresenta como significativa na sua formação. No Brasil, o esvaziamento e empobrecimento da educação escolar, permeada pela concepção do ‘aprender a aprender’, voltada, sobretudo, para a socialização dos alunos e marcada por conteúdos superficialmente trabalhados, tem proporcionado resultados pouco efetivos em termos do desenvolvimento dos adolescentes, da formação do pensamento teórico que lhes permitiria compreender a realidade em sua essência. Em decorrência,



muito mais dificultada fica sua participação política e social, muito mais difícil é dar conta do protagonismo juvenil.

Essa forma de compreender a adolescência, em face da qual se organiza o processo educativo, revela uma particularidade da contradição entre o que se propõe como direito à educação e as condições efetivamente postas para sua consecução. Em que pese em geral as políticas educacionais fazerem referência à intenção de formar um aluno crítico, consciente da sua realidade e apto para nela atuar de modo construtivo, para assim exercer ativamente sua cidadania, o que se encontra são escolas esvaziadas de conteúdos significativos para aqueles que as frequentam. As instituições escolares apenas acolhem os alunos, de modo que os conhecimentos ofertados minimamente contribuem para o desenvolvimento cognitivo e a formação de indivíduos críticos e conscientes. O que se observa é a busca por alunos adaptados e passivos – para tanto se valendo, inclusive, da nefasta estratégia da medicalização.

Nessas condições, considerar crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, bem como a educação como Direito Humano Fundamental, ainda não passa de uma formulação legal, uma intenção contida na lei, cujo efeito nefasto incide sobre os estudantes e também sobre os professores. Em que pese a legislação, ideologicamente, defender uma educação de qualidade e o acesso dos alunos ao conhecimento, muito pouco é feito para aproveitar as potencialidades desses jovens, bem como muito menos é disponibilizado para que os professores possam ter condições objetivas de desenvolver uma educação significativa.

Assim, o sistema educacional, premido pelas peculiaridades de uma sociedade capitalista, marcada pelo distanciamento entre os planos do discurso oficial e o da realidade, os planos da política pública como direito e o da ação efetiva com vistas a implementá-lo, produz alunos que, aparentemente, estão desinteressados em aprender, e professores que adoecem em face dos desafios que lhes são postos pelos educandos, mas que não encontram condições de atender, devido ao descaso com a educação e com a sua função de trabalhador, conforme será visto a seguir.

O sistema de ensino e o adoecimento do professor

O nível de adoecimento dos professores tem sido atestado por várias pesquisas, tais como Codo (1999), Assunção e Oliveira (2009), Mosquera e Stobäus (1996) e Zaragoza (1999). Depressão, Síndrome do Pânico, Mal-estar docente, Síndrome de *Burnout*, entre outros, são diagnósticos elencados na literatura como problemas enfrentados pelo professor.

As políticas educacionais, propondo uma educação baseada na Pedagogia das Competências, no Construtivismo e na Teoria do Professor Reflexivo, têm, nos últimos anos, esvaziado o trabalho do professor, conforme afirma Facci (2004). Essas tendências pedagógicas, nas quais o aluno torna-se o centro do processo pedagógico – desconsiderado o papel do professor e do conteúdo –, focadas mais na experimentação e na experiência do aluno e mesmo do professor, em detrimento de uma formação fundamentada no conhecimento teórico, têm contribuído para que o professor seja, correntemente, colocado à margem do processo educativo, conforme propõe a autora, secundarizado no processo ensino e aprendizagem. A essência do trabalho do professor – que seria a transmissão e apropriação dos conhecimentos produzidos nas várias ciências, no processo histórico, conforme propõe Saviani (2003) – acaba sendo perdida, sendo submetido a um processo de alienação.

O direito e dever de ensinar acabam sendo deixados de lado, na luta árdua do dia a dia, para o enfrentamento do dilema de ensinar em uma sociedade de classes, que pouco interesse tem em que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento mais elaborado. A meta é garantir o direito de ter acesso ao mínimo conhecimento científico; garantir somente o necessário para manter o sistema de produção vigente e assegurar a garantia da qualificação para o trabalho, apregoada pela Constituição de 1988.

A escola vem assumindo diversas funções sociais, uma vez que, como afirma Saviani (2003), está atrelada à forma como os homens se organizam para transformar a realidade, no processo histórico. Não existe uma escola neutra, ela sempre está vinculada à ideologia que se pretende disseminar; está condicionada à materialidade da sociedade. O Estado classista dita as normas do funcionamento da escola, e, como se disse anteriormente, quer perpetuar a divisão entre aqueles que têm os meios de produção e aqueles que têm a força de trabalho. No entanto, contraditoriamente, ela pode transformar a consciência dos alunos e, nesse sentido, teria como objetivo socializar os



conhecimentos produzidos pela humanidade, de forma a tornar individualizados estes conhecimentos, conforme menciona Saviani (2003). No caso do Ensino Fundamental, nos primeiros anos, ela teria como função ensinar a ler, escrever, a dominar os sistemas de numeração e operação com a matemática, assim como iniciar o aluno na compreensão do mundo em nível da História e da Ciência (SAVIANI, 2003). No entanto, considerando o elevando índice de fracasso escolar – desafio historicamente posto para a educação brasileira – o direito à educação está longe de ser efetivado.

Nesse processo ensino-aprendizagem, cabe à escola, de acordo com Vigotski (2000), ao ensinar os conhecimentos científicos, provocar o desenvolvimento psicológico dos alunos. O autor russo parte da premissa de que aprendizagem promove desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e o professor, ao transmitir os conteúdos curriculares, além de estar instrumentalizando o aluno para conhecer a realidade, também está provocando a formação social da mente.

A formação das funções psicológicas superiores, tais como a memória, a atenção, a abstração, entre outras, influencia a forma como o indivíduo se relaciona com a realidade e a constituição da sua personalidade (VYGOTSKI, 1996), que é constituída pelas relações sociais de produção, no sentido de que “[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (VIGOTSKI, 1996, p. 368). Esse entendimento da formação do indivíduo pode guiar a compreensão que se tem sobre o sofrimento/adoecimento do professor.

Pesquisa realizada por Santos e Facci (2012) na base de dados “SciELO” durante o mês de março de 2012, com o objetivo de analisar como o adoecimento e sofrimento do professor estão sendo compreendidos na produção científica, identificou somente 14 trabalhos que enfatizavam o adoecimento psíquico. Doze deles (85,7%) relacionam o adoecimento do professor com as condições do local de trabalho onde estão inseridos e o modo como este está organizado. Em sete dos 14 trabalhos, ou seja, em 50% dos artigos pesquisados, identificou-se a tematização do adoecimento psíquico do professor abordando a Síndrome de *Burnout*. Esse resultado tanto foi observado em estudos elaborados com base em pesquisas bibliográficas, como em estudos de campo e pesquisa experimental.

De forma geral, segundo Santos e Facci (2012), os determinantes que contribuem para o adoecimento do professor estão relacionados: à falta de reconhecimento da sua função; à falta de respeito dos alunos, dos governantes e sociedade em geral; a baixos salários; a diminuição dos espaços de discussão coletiva; a tripla jornada; a sobrecarga de trabalho; a baixa participação direta na gestão e planejamento do trabalho; a culpabilização pelos resultados negativos dos alunos; a invasão do espaço domiciliar; a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em classes de ensino regular, entre outros. Pode-se considerar, com esses dados, que o direito de constituição do gênero humano, por meio da atividade profissional, ainda está longe de ocorrer, o que pode causar o adoecimento.

Análise empreendida por Assunção e Oliveira (2009) revela que a intensificação do trabalho nas escolas, fundamentando-se na implantação de reformas educacionais, desde a década de 1990, tem contribuído, também, para o adoecimento do professor, para essa sensação de mal-estar diante das tarefas cotidianas na sala de aula, e, ainda, para essa sensação de não estar conseguindo cumprir com a função social da escola.

222 Constata-se que o significado social da escola nem sempre está relacionado ao sentido que o professor atribui à sua prática pedagógica. Leontiev (1978, p. 95) afirma que o significado (ou significação) social se refere "[...] ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos [...]", que são assimilados de geração a geração. No caso da escola, seu significado é, conforme Saviani (2003), socializar os conhecimentos produzidos pelos homens. O sentido, para Leontiev (1978, p. 98), "[...] é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato". O sentido do trabalho do professor, muitas vezes, tem-se constituído como uma atividade que possibilita ter recursos financeiros – o salário – para pagar as suas despesas, e está muito longe de se vincular ao significado social do ato de ensinar.

Leontiev (1978) compreende que, na sociedade capitalista, ocorre um processo de alienação por meio do qual se opera uma cisão entre o sentido pessoal e o significado social das atividades. Silva (2006) considera que os professores estão perdendo o sentido do trabalho e estão vivenciando um sentimento de impotência ante a tentativa de torná-lo mais significativo. O trabalho não material realizado pelo professor – considerando que esse trabalha com as ideias, com os conhecimentos de várias ciências – tem sido permeado



pelas mesmas características do trabalho de forma geral: pelo estranhamento em relação ao próprio trabalho e a si mesmo. Em pesquisa realizada com professores que estavam em processo de adoecimento, Silva (2006) concluiu que as condições precárias de trabalho e a falta de perspectivas profissionais têm contribuído para o abandono da profissão. O profissional sente um distanciamento da atividade docente, e acaba não se envolvendo com o trabalho, o que está relacionado com a reestruturação produtiva e as reformas neoliberais.

No contexto da massificação do professor, na condição de trabalhador, por influência de preceitos neoliberais, da reestruturação produtiva, das reformas que vêm ocorrendo na educação, observa Santos (2014) que eles são cobrados a responder questões cujas respostas estão muito além da sua formação. Oliveira (2004) fortalece o segmento de estudiosos que relacionam o adoecimento do professor com as condições de trabalho, e assinala o seguinte:

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA, 2004, p. 140).

223

Em face do processo de alienação, os professores deixam de ver sentido no que estão fazendo e, na maioria das vezes, não conseguem encontrar motivo para ensinar. Tal ruptura entre significado e sentido, do ponto de vista deste estudo, pode contribuir para o sofrimento e adoecimento do professor. A precarização do trabalho que se observa em várias profissões atinge também os professores, que estão inseridos nesse contraditório espaço de direitos, apresentados e pouco usufruídos.

Os professores, de forma geral, querem ensinar; os alunos querem aprender, mas condições objetivas desfavoráveis – tais como pouco investimento na educação e na formação de professores, falta de estrutura física adequada para o processo de escolarização, baixos salários, entre outras, – impedem que o processo de socialização e apropriação do conhecimento seja realizado com êxito, causando sofrimento em professores e alunos. Nem sempre ocorre a apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos. Aquilo que deveria ser garantido em termos do direito humano à educação,



não ocorre no espaço escolar. No Relatório Nacional Pisa 2012² (BRASIL, 2012) consta que 37,4% dos estudantes brasileiros, quando interrogados se já tiveram alguma reprovação, afirmaram ter repetido uma ou mais vezes. A tabela do documento demonstra que os países sul-americanos têm uma taxa de repetência mais elevada que a de outros países e que o Brasil, entre todos estes, tem o percentual mais alto.

Agregado a esse nível de reprovação, é patente na sociedade a desvalorização da escola e, conseqüentemente, do trabalho do professor, ou mesmo um esvaziamento no seu trabalho, conforme mencionado anteriormente. Vive-se a desvalorização da teoria, daquilo que deveria instrumentalizar o professor em sua prática profissional, e a cada ano que passa defronta-se com número mais elevado de profissionais afastados da escola por problemas de saúde.

Considerações finais

224

Neste artigo discutiram-se os efeitos do hiato observado entre o direito universal à educação, como previsto na Constituição de 1988 e em outras Cartas, desde o período imperial, no Brasil. Para tanto, partiu-se da reflexão sobre as características do Estado e sua função de controle social a serviço de uma classe, particularmente mostrando como isso se dá sob o capitalismo, em que é ensejada a questão social. Revelaram-se, em seguida, os efeitos desse distanciamento entre a legislação e a realidade educacional no que concerne à formação de adolescentes e à prática profissional do professor.

Apontou-se que adotar o ideário liberal e a perspectiva positivista como diretriz para compreender, por exemplo, os fatos humanos e os aspectos da educação aqui tratados, o adoecimento do professor e o inconformismo dos adolescentes aparecem como problemas individuais de personalidade, afeitos a aspectos subjetivos da vida deles. Em decorrência, nada mais natural que sejam culpabilizados, uns por não serem mais criativos em sala de aula, por não estarem mais próximos dos alunos, por não compreenderem as 'crises da adolescência'; e outros, por serem desatentos, por estarem vivendo a 'idade da crise', por terem desenvolvido transtorno desafiador opositor. Esse olhar, preso à aparência do fenômeno educacional, faz desaparecer a discussão a respeito do direito de ensinar e de aprender, apregoados em vários



documentos nacionais e internacionais, bem como as razões que impedem a efetivação do direito. Em outras palavras: direito anunciado, mas pouco garantido diante da precarização das condições objetivas das escolas e do pouco investimento financeiro à educação.

Observou-se que a legislação sobre o direito à educação no Brasil remonta de longa data, desde a Constituição Imperial de 1824 e, mais atualmente, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Não obstante, como afirma Dias (2007), é importante entender as determinações sociais e políticas que, historicamente, vêm imprimindo contorno às formulações institucionais. Nesse sentido, tendo em vista a Carta de 1988 e a LDB, tais leis refletem discussões originadas ainda nos anos 1950 e 1960, sobre a relação entre educação e desenvolvimento, em que emerge a defesa da escola pública, ou seja, da educação para todos, obrigatória e gratuita, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, à constituição da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Mas, como apontado no presente artigo, pertinente aos estudantes, nem o “pleno desenvolvimento da pessoa”, ou “seu preparo para o exercício da cidadania” e mesmo “sua qualificação para o trabalho” vêm sendo efetivados pelo atual sistema educacional. E, sob o ponto de vista dos professores, as mesmas limitações do sistema têm incidido de forma comprometedora sobre sua saúde física e psicológica, impedindo-os de ensinar.

A história relativa às negociações sobre o texto da LDB aponta que, não obstante a concepção ampla do direito à educação para todos, independente de possível deficiência e do grau da mesma, e da classe social a que o indivíduo pertence, como se encontra na Constituição, foi marcante a contradição entre os interesses públicos e privados. Como os empresários pleiteavam espaços na estrutura educacional que pudessem explorar, sem a concorrência do Estado, a este coube, apenas, a oferta do Ensino Fundamental. Ainda que, atualmente, essa situação tenha se modificado, ela é exemplo do quanto a educação é campo de disputa e do quanto o resultado de tal disputa depende das forças que dela participam. Ou seja, exemplo de que o direito, em si, não garante aquilo que apregoa.

Em outras palavras, como o Estado não é um ente subjetivo, mas efetivamente constituído de pessoas concretas, com inserção concreta na estratificação social, essas pessoas que representam no Estado os interesses de seus

grupos sociais procuram fazer com que tais interesses particulares sejam adotados coletivamente, e nesse contexto a forçada capital é fundamental para a garantia do sucesso de tais interesses. Em decorrência, o direito de todos se apresenta sempre como uma meta a ser conquistada. No discurso, a escola é para todos, mas, no cotidiano, o acesso ao conhecimento ainda acaba sendo destinado a uma parcela específica da população, de modo que adolescentes podem ficar sem acesso a uma escola que considere suas peculiaridades e potencialidades, e os professores podem ser levados a adoecer devido à falta de condições favoráveis para ensinar.

Se o direito à educação é considerado fundamental, a realidade, atualmente, vivenciada por professores e alunos/adolescentes revela a necessidade da luta constante pela efetividade desse direito. Nessa luta, é importante ter claro os interesses de classe que caracterizam a forma de ser do Estado, bem como a necessidade de os estudantes e trabalhadores da educação buscarem os apoios necessários para fazer valer suas demandas diante aos interesses privados, privilegiados pelo Estado.

Notas

226

- 1 Artigo fruto de trabalho apresentado no VI CIPSI – Congresso Internacional de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), – XVI Semana de Psicologia da UEM e VIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM, realizado em maio de 2015, através do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e do Departamento de Psicologia da UEM.
- 2 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é uma avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências (BRASIL, 2012).

Referências

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Alves. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil** (1824). Disponível em: <http://www.monarquia.org.br/pdfs/constituicaodoimperio.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2015.



_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (1934). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm Acesso em: 1º maio 2016.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (1946). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm Acesso em: 1º maio 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Nacional Pisa 2012** – Resultados Brasileiros. Brasília, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf Acesso em: 26 abr. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **IDEB: resultados e metas**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1779426>. Acesso em: 26 abr. 2015

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FRANÇA. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão** (1789). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm> Acesso em: 29 mar. 2015.

PLATAFORMA DHESC-Brasil. Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais. **Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais**. 2003. Disponível em: www.dhescbrasil.org.br. Acesso em: 29 mar. 2015.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf. Acesso em: 22 out. 2015.

DRAGUNOVA, Tatiana Vasilievna. Características psicológicas del adolescente. In: PETROVSKI, ARTUR (Org.). **Psicologia evolutiva y pedagogica**. Moscou: Progreso, 1985.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987.



ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Zurique. 1884. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_engels_origem_propriedade_privada_estado.pdf. Acesso em: 31 ago. 2015.

_____. **Anti-dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. Tradução Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo entre a teoria do professor reflexivo, o construtivismo e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2004.

FLORENZANO, Modesto. Sobre as origens e o desenvolvimento do Estado moderno no ocidente. **Lua Nova**, São Paulo, n. 71, p. 11-39, maio/ago. 2007.

GRACIANO, Mariângela. **A educação como direito humano**: a escola na prisão. 2005. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. São Paulo: Global, 1983.

228 IAMAMOTO, Marilda Vilella e CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez; CELATS, 1983.

KON, Igor Semyonovich. Psicologia de La primera juventud. In: PETROVSKI, Artur. **Psicologia evolutiva y pedagógica**. Moscou: Editorial Progreso. 1985.

LENINE, Vladimirlitch. **O Estado e a revolução**. Moscou. 1918. Disponível em: <http://pcb.org.br/portal/docs/oestadoearevolucao.pdf>. Acesso em: 21 out. 2015.

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

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O mal-estar na docência: causas e conseqüências. **Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 31, p. 139-146, 1996.



OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Educação e movimentos sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. **Educação em Revista, Marília**, v. 12, n. 2, p. 145-162, jul./dez. 2012

SANTOS, Diego Augusto dos. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores**. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SANTOS, Diego Augusto dos; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O adoecimento e sofrimento psíquico de professores: difusão em produções científicas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 5; 2012, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Cortez/Autores Associados, 2003.

SILVA, Nilma Renildes da. **Relações sociais para superação da violência escolar e processos formativos de professores**. 2006. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TOLSTIJ, Alexandr. **El hombre y la edad**. Moscou: Editorial Progreso, 1989.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; ANGELUCCI, Carla Biancha. Apresentação. In: VIÉGAS, Lygia de Sousa; ANGELUCCI, Carla Biancha (Org.). **Políticas públicas em educação**: uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

_____. Psicologia del Adolescente. In: **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

ZARAGOZA, José Manuel Esteve. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico Cultural
E-mail | herculanorcamos@gmail.com

Profa. Dra. Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal
Universidade Estadual de Maringá
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Grupo de Pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Educação
E-mail | zairagleal@gmail.com

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Grupo de Pesquisa em Processos Educativos e Práticas Sociais
E-mail | marildafacci@gmail.com

Recebido 19 jan. 2016

Aceito 12 abr. 2016



Formas de as escolas se relacionarem com a cultura da mídia e do consumo em tempos contemporâneos¹

Mariangela Momo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Albertina Mitjás Martínez

Universidade Federal de Brasília

Resumo

Considerou-se a proeminência da cultura da mídia e do consumo na vida de grande parte dos alunos e indivíduos que habitam a instituição escola nos grandes centros urbanos em tempos contemporâneos. Com base no arcabouço teórico da criatividade de Mitjás Martínez e dos estudos sobre a cultura da mídia e do consumo, tais como os de Bauman, desenvolveu-se uma pesquisa durante o ano de 2015 tendo como objetivo interpretar as principais formas de quatro escolas públicas do Distrito Federal/Brasil se relacionarem com a cultura da mídia e do consumo. A partir de informações produzidas nas escolas por meio de entrevistas, observações, fotografias e análise documental, constatou-se que há três principais formas: a incorporação e/ou reprodução da cultura da mídia e do consumo; sua normatização e/ou proibição; e formas criativas de lidar com ela. Conclui-se que, de alguma forma, as escolas precisam lidar com essa cultura, que se mostra, em grande medida, inevitável, e a criatividade no trabalho pedagógico é uma alternativa possível e necessária diante dessa cultura.

Palavras-chave: Escola. Mídia e consumo. Criatividade.

231

Forms of schools relate to the culture of media and consumption in contemporary times

Abstract

This paper addresses the prevalence of the media and consumption culture in the life of a number of students and individuals that attend school in large cities in contemporary times. By considering the theory of creativity proposed by Mitjás Martínez and studies on the media and consumption culture, such as those by Bauman, we carried out a research during the year 2015 aiming to interpret the main ways that four public schools in the Federal District have related with media and consumption culture. From the use of

informations produced in the schools by means of interviews, observations, photographs and documental analysis, we found three prevalent ways: incorporation and/or reproduction of the media and consumption culture; its normatization and/or prohibition; and creative ways to deal with it. We have concluded that, somehow, the schools need to cope with that culture, which has shown to be inevitable, and that creativity in the pedagogical work is a possible and necessary alternative in relation to that culture.

Keywords: School. Media and consumption. Creativity.

Las escuelas y sus formas de relacionarse con la cultura de los medios de comunicación y del consumo en los tiempos contemporâneos

Resumen

Se consideró la predominancia de la cultura de los medios de comunicación y de consumo en la vida de gran parte de los alumnos e individuos que habitan la institución escuela en los grandes centros urbanos en tiempos contemporâneos. Considerando la teoría de la creatividad de Mitjâns Martínez y los estudios sobre la cultura de los medios de comunicación y del consumo, tales como los de Bauman, se desarrolló una investigación durante el año 2015 con el objetivo de interpretar las principales formas de relacionarse de cuatro escuelas públicas del Distrito Federal con esta la cultura de los medios de comunicación y del consumo. A partir de informaciones producidas en las escuelas por medio de entrevistas, observaciones, fotografías y análisis documental, se constató que hay tres formas principales formas: la incorporación y/o reproducción de la cultura de los medios de comunicación y del consumo; su normalización y/o prohibición; y las formas creativas de lidiar con ella. Se concluyó que, de alguna manera, las escuelas precisan lidiar con esa cultura, que se muestra, en gran medida, inevitable, y la creatividad en el trabajo pedagógico es una alternativa posible y necesaria frente a esa cultura.

Palabras llave: Escuela. Medios de comunicación y consumo. Creatividad.

A escola e a sociedade do consumo

A escola, no século XVIII, segundo Varela e Alvarez-Uria (1991), foi uma instituição cujo papel era civilizar a população conforme uma determinada racionalidade. Educar para a ordem, para a obediência e para ser produtivo, funções da escola moderna, era coerente com a própria sociedade moderna, uma sociedade que, de acordo com Bauman (1999), valorizava e posicionava seus membros segundo a sua capacidade de produção. Essa



argumentação evidencia que a escola é uma instituição que, em grande medida, está intimamente relacionada à conjuntura política, social e histórica de cada tempo e lugar e a ela responde. Assim, “[...] segundo as épocas, a mesma instituição servirá a funções diferentes e inversamente; [...]” (VEYNE, 2008, p. 269). Ao mesmo tempo, na mesma época a mesma instituição – a escola – pode assumir distintas funções, como foi o caso das escolas que atendiam, de diferentes modos, distintas classes sociais. É possível compreender, então, que uma instituição sofre determinadas alterações porque, em alguma medida, não pode ficar imune às condições culturais, políticas e sociais em que está inserida. Partindo desse entendimento, quando significativas alterações se verificam nos contextos nos quais as escolas estão inseridas, estas também, de algum modo, assumem novos contornos.

De acordo com autores que têm se dedicado a descrever, interpretar e problematizar significativas mudanças que aconteceram e têm acontecido após a Segunda Guerra Mundial – entre eles, Harvey (1993), Jameson (2004) e Bauman (1999a, 2001, 2008) –, está se vivendo em um mundo distinto do mundo moderno. Entre os fatores responsáveis por essas modificações, estão os atrelados à esfera da produção e do consumo e os vinculados à mídia. Para Bauman (1999a), está se vivendo em uma época, em uma sociedade que se organiza e valoriza seus membros não mais, majoritariamente, pela produção, mas segundo sua capacidade de consumo – uma sociedade compreendida pelo autor a partir da metáfora dos líquidos, que se transmuta de sólida e pesada para fluída, líquida e leve. Senett (2006) demonstra, inclusive, como o capital não é mais, necessariamente, pesado e não viaja, inevitavelmente, de modo sólido como na época dos transportes realizados pelas grandes ferrovias, o capital pode ser e viajar leve e solto, diz o autor, em tempo nenhum. Basta pensar aqui na comercialização de algo tão imaterial como marcas/logos, ciber empresas, serviços da telefonia móvel e da internet, entre tantos outros.

Além desses autores, muitos outros, como Canclini (2003), Kellner (2001) e Sarlo (2000), têm se ocupado em interpretar e analisar significativas mudanças que têm produzido outras possibilidades de se estar, de ser e de viver em tempos contemporâneos. Entre essas mudanças, está a produção de uma variedade e quantidade de produtos antes nunca vistos e, agora, comercializados nos mais diferentes pontos do globo, configurando uma lógica do descarte, e não da durabilidade. Os bens materiais logo são substituídos por

outros, com novas funções, por novos modelos, novas invenções ou por determinadas marcas que fornecem maior prestígio e valor para quem as possui. Para manter as engrenagens dessa sociedade, a mídia, compreendida aqui tanto como os aparatos de difusão (internet, televisão, revistas etc.) quanto como os produtos que esses aparatos colocam em circulação (filmes, propagandas, programas televisivos etc.), é a mola propulsora. É a mídia que coloca em circulação determinadas representações e significados sobre uma gama de aspectos da vida; que faz a divulgação de novos produtos; que ajuda a tecer determinados entendimentos e sentimentos, que são compartilhados pelas pessoas, formando uma cultura comum (basta pensar, por exemplo, em desejos comuns de consumo, como os atrelados aos telefones celulares), ou seja, uma cultura da mídia e do consumo.

Então, uma das significativas alterações no mundo contemporâneo em relação à cultura diz respeito ao fato de que, cada vez mais, ela deixa de ser produzida e propagada segundo costumes locais e em âmbito local, passando a ser produzida e propagada em escala global por expressivas corporações empresariais, que movem as engrenagens do complexo sistema capitalista ao promoverem o consumo por meio da mídia. Essa afirmação está baseada no entendimento de que a cultura, como sintetiza Hall (2004), tem a ver com significados partilhados.

Nesse sentido, pode-se dizer que a mídia tem sido, em tempos contemporâneos, uma das principais responsáveis pela formação de uma cultura comum, uma cultura da mídia e do consumo. Grande parte das pessoas, pelo menos das que vivem nos grandes centros urbanos, compartilha de significados comuns relacionados à mídia e ao consumo. Um bom exemplo, no que se refere às crianças, é uma cultura infantil repleta de ícones (como o Homem Aranha) e de uma gama de produtos a eles relacionados, inventados por grandes corporações empresariais movidas pela lucratividade e propagados por meio da mídia, formando uma cultura comum.

Já há um conjunto de estudos que, levando em consideração as condições culturais contemporâneas – e a existência de uma cultura da mídia e do consumo –, se ocupam em abordar, de um ou de outro modo, a existência dessa cultura no interior das escolas. Em relação às escolas nos Estados Unidos da América, as investigações de Klein (2003) e Schor (2009) demonstram como, com o fim do estado de bem-estar, cada vez mais as escolas e universidades foram abrindo suas portas para a realização de parcerias com empresas



que poderiam fornecer-lhes subsídios financeiros. Segundo Klein (2003), os campi universitários, por exemplo, passaram a estampar, em suas ciclovias e em seus ginásios esportivos, marcas de produtos em troca de viagens custeadas pelas empresas que propagavam seus logos no espaço e na vida dos universitários. Do mesmo modo, segundo Schor (2009), algumas escolas de ensino fundamental receberam financiamento para livros didáticos de empresas que, em troca, vendiam seus produtos nas cantinas dessas mesmas escolas. Em relação à invasão da cultura da mídia e do consumo no interior das escolas brasileiras, a precursora de estudos e pesquisas foi Costa (2004, 2006, 2006a), que, ao investigar, há mais de dez anos, temas como identidade nos contextos escolares, acaba por evidenciar essa cultura no interior das escolas e faz pensar sobre a sua inevitabilidade, embora a autora se dedique a pesquisar em contextos escolares específicos.

Pelos estudos de Costa (2004, 2006, 2006a), decorre um conjunto de outros, diretamente a ela relacionados, entre os quais, os de Momo (2007, 2012), Momo e Costa (2010), Momo e Lopes (2014) e de Brzezinski (2013). Os estudos de Momo (2007, 2012), Momo e Costa (2010) e Momo e Lopes (2014) evidenciam como a cultura da mídia e do consumo está produzindo novos modos de ser criança e de viver a infância no contexto escolar. Já os de Brzezinski (2013), ainda que estejam circunscritos a contextos investigativos específicos no Brasil, apontam a modificação dos espaços escolares e a criação de espaços mercantis no seu interior, tais como lojinhas, evidenciando a mercantilização dos contextos escolares contemporâneos.

Considerando as evidências produzidas pelo conjunto de estudos abordados até aqui, partiu-se do entendimento de que a cultura da mídia e do consumo está presente, de uma ou de outra maneira, nos contextos escolares contemporâneos, pelo menos, nos grandes centros urbanos. Trata-se de uma cultura fluída e cambiante que adentra os muros da escola porque compõe a vida dos indivíduos – incluindo as crianças – que habitam essa instituição em tempos atuais. Assim, procedeu-se a um trabalho de cunho qualitativo que teve como objetivo interpretar as principais formas de quatro escolas do Distrito Federal se relacionarem com a cultura da mídia e do consumo. Assim, interpretar como as escolas estão lidando com essa cultura pode gerar alternativas de trabalho diante do que já está posto ou do que está sendo praticado.

Visando atingir este objetivo, em um trabalho de parceria entre as autoras deste texto, de abril a outubro do ano de 2015, foi desenvolvida

uma investigação em quatro escolas públicas do Distrito Federal que possuíam turmas de Educação Infantil, sendo uma delas localizada no Plano Piloto de Brasília e as outras três em três distintas cidades satélite. As escolas foram selecionadas por atender a um conjunto de critérios de qualidade para turmas da Educação Infantil. Entre esses critérios, estava: possuir estrutura física e recursos materiais adequados para a faixa etária da Educação Infantil; possuir Projeto Político-Pedagógico e Conselho Escolar. Em cada escola, para aprofundar o estudo do tema em foco, foi selecionada uma professora e sua turma de alunos, com quatro ou cinco anos de idade, tendo como principal critério o reconhecimento de que aquela era uma professora criativa. Esse critério foi adotado tomando como base a existência de estudos que se ocupam em investigar e caracterizar as relações entre criatividade e personalidade. Um desses estudos, adotados para selecionar as professoras criativas, participantes da pesquisa, é o de Mitjans Martínez (1997) que caracteriza os principais elementos psicológicos na regulação de comportamentos criativos. Entre esses elementos, está a capacidade de realizar questionamentos, reflexões e elaborações personalizadas; capacidade para estruturar o campo de ação e tomar decisões; capacidade para se propor metas e projetos; audácia; motivação e flexibilidade.

236

Assim, a partir de investigação prévia com pessoas que conheciam o trabalho de possíveis participantes da pesquisa (tanto das escolas onde as professoras trabalhavam quanto da Universidade de Brasília onde três das professoras selecionadas cursavam especialização em Docência na Educação Infantil e uma cursava Mestrado em Educação) é que foram selecionadas as quatro professoras, reconhecidas como possuidoras de elementos psicológicos propícios para a criatividade. Com base na seleção das professoras e nas escolas, adotou-se um dos princípios da Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997, 2002, 2011, 2014), que diz respeito ao entendimento de que a produção do conhecimento é um processo construtivo-interpretativo, construído pelo pesquisador no decorrer da pesquisa. O pesquisador passa a ser o produtor de construções-interpretações “[...] dentro dos complexos sistemas de informação, nos quais vão surgindo aspectos relevantes do problema estudado” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 13).

Partindo desse entendimento, para construir informações possíveis de ser interpretadas, realizaram-se entrevistas, observações, fotografias e análise documental. As entrevistas aconteceram com as professoras e as



coordenadoras pedagógicas de cada escola. As observações de aulas, reuniões e festividades na escola foram efetivadas com o intuito de selecionar e registrar – em diário de campo, filmagens e fotografias – situações que tivessem relação com a cultura da mídia e do consumo. A análise documental incluiu os seguintes documentos: a agenda das crianças, o registro de algumas atividades por elas realizadas, os cartazes presentes na escola e o regimento interno de cada escola. Além desses documentos eminentemente escolares, houve a necessidade de analisar documentos mais amplos do Distrito Federal, entre os quais, o livro intitulado *Trabalho Coletivo das Crianças da Educação Infantil do Distrito Federal: Eu-cidadão da plenarinha à participação* (BRASIL, 2014) e a Lei nº 5.146, de 19 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013). Ao analisar os materiais, elegeram-se, como principal critério, evidências e relações com a cultura da mídia e do consumo.

Formas de as escolas relacionarem-se com a cultura da mídia e do consumo

Cabe destacar aqui que o entendimento de escola não está relacionado ao prédio físico, mas aos profissionais que trabalham nas instituições investigadas, tais como professores, coordenadores pedagógicos e gestores, às crianças e às suas famílias e às relações estabelecidas no interior dessas instituições ou a elas relacionadas. Assim, fizeram-se referências a práticas compartilhadas em cada escola, ou a práticas recorrentes e comuns a todas as escolas investigadas, formas mais ou menos comuns nos modos de proceder e de conduzir determinadas questões relacionadas à cultura da mídia e do consumo. Ainda assim, não houve a pretensão de estudar o conjunto de situações na sua totalidade, em virtude da multiplicidade de formas e nuances que elas assumem em universos tão complexos quanto os escolares. Sobre as nuances, por exemplo, há formas de lidar com a cultura do consumo e da mídia que as incorporam e reproduzem; ao mesmo tempo, essas mesmas formas podem também possuir alguns elementos criativos ou estabelecer alguma relação com a proibição e a normatividade.

Isso significa dizer que, ao se organizarem as próximas três seções do texto em subtítulos, o que se faz não é buscar a pureza nas formas de as escolas se relacionarem com a cultura da mídia e do consumo, mas imprimir visibilidade às três principais formas como, as escolas investigadas se relacionam

com essa cultura, a saber: incorporação e/ou reprodução da cultura da mídia e do consumo; proibição e/ou normatização da cultura da mídia e do consumo; e formas criativas de lidar com a cultura da mídia e do consumo.

Buscou-se o entendimento de criatividade, proposto por Mitjans Martínez (1997, 2004, 2009, 2014a), como a produção de algo novo e com valor em determinado campo da ação humana. Nessa perspectiva, a atividade criadora pode se distanciar da própria ideia de reprodução e não está atrelada a um resultado final, a um produto, mas considera os processos. A criatividade também pode se distanciar dos processos de normatização quando envolve audácia e flexibilidade diante do que já está normatizado. Afirma-se que pode se distanciar porque também podem ocorrer processos criativos para a reprodução ou normatização de algo e, nesses casos, geralmente a criatividade não está atrelada ao que foi reproduzido, já que, na reprodução, não há criação, ou ao que foi normatizado e sim aos processos inventados para que algo seja reproduzido ou normatizado.

Incorporação e/ou reprodução da cultura da mídia e do consumo

238 Já em 1970, o sociólogo francês Pierre Bordieau publicou, em parceria com Jean-Claude Passeron, o livro *A Reprodução* que aborda o funcionamento do sistema escolar francês da época demonstrando como, em vez de ter a função de transformar, reproduz e reforça as desigualdades sociais. Bordieau (1975) desenvolve a teoria da reprodução, destacando mecanismos de manutenção e reprodução em todas as áreas da ação humana, incluindo a escola. No caso das escolas investigadas, foi construído um conjunto de informações que evidenciam que elas incorporam e reproduzem no seu interior a cultura da mídia e do consumo, colaborando para repetir e reforçar, em grande medida, essa própria cultura.

Assim, uma das formas mais comuns, corriqueiras e cotidianas de todas as escolas investigadas se relacionarem com a cultura da mídia e do consumo diz respeito ao fato de incorporarem e/ou reproduzirem essa cultura. Geralmente, não são ações pensadas no sentido de ter uma determinada intencionalidade. Quando há alguma intencionalidade, está mais relacionada às possibilidades de envolvimento e interesse dos estudantes, crianças, jovens e da própria comunidade escolar, de complementação dos recursos financeiros



da escola ou de promoção de atividades culturais fora dos muros da escola, como passeios, idas ao cinema, ao zoológico e ao circo.

Sobre a incorporação da cultura da mídia e do consumo no interior das escolas, cita-se e interpreta-se um conjunto de informações, que demonstram que ela é reproduzida sem qualquer tipo de questionamento ou de problematização, pelo menos que as pesquisadoras tenham tido acesso. Por exemplo, o caso da decoração da brinquedoteca de uma das escolas, que se referia aos personagens do filme *Minions*, ou da decoração de algumas salas de aula, em todas as escolas, ou de alguns murais exibindo personagens midiáticos globalmente reconhecidos. Ainda, a grande maioria dos brinquedos disponíveis na brinquedoteca mencionada tinha relação com ícones mundialmente reconhecidos, como a Barbie.

Figura 1² – Na escola, tem Minions



Figura 2 – Na escola, tem Barbies



239

Em situações festivas, como a Semana das Crianças, algumas músicas colocadas no aparelho de som das escolas para todas as crianças ouvirem e dançarem eram músicas em voga na mídia do momento, algumas delas, inclusive, com conteúdos erotizados. Na Semana da Diversidade, uma das atividades realizadas para todas as crianças de uma das escolas foi a apresentação de uma peça de teatro com base na história *Uma Joaquinha Diferente*. O objetivo da peça teatral era abordar a diversidade e as diferenças; no entanto, a personagem principal, a Joaquinha (uma professora da escola), entrava em cena com uma mochila de rodinhas da Barbie e dizia: “Que alegria, estou indo para a escola com minha mochila nova!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015) Essa cena foi representada por uma das crianças da turma pesquisada, que disse para uma das pesquisadoras: “Eu desenhei a Joaquinha e a mochila dela, da Barbie” (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). A criança disse isso após a professora solicitar que desenhassem o que mais haviam gostado do teatro.

Figura 3 – Joanelha e a Barbie



Figura 4 – Mochila da Barbie



Como se pode perceber, o tema da diversidade foi planejado, abordado e problematizado intencionalmente por essa escola, o que não acontecia até pouco tempo atrás na maioria das escolas brasileiras. Em contrapartida, pode-se dizer que a cultura do consumo e da mídia se fez presente e foi reproduzida sem qualquer problematização – pelo menos, como já foi dito, sem qualquer problematização a que as pesquisadoras tiveram acesso. A compreensão do consumo como uma categoria útil para se entender, explicar e analisar o mundo, como aponta Bauman (2008), é bastante recente. Nesse sentido, pode-se compreender por que a cultura do consumo e também a cultura da mídia, em muitas circunstâncias, são incorporadas e reproduzidas pelas escolas sem nenhuma problematização. Em outras palavras, pensar sobre a cultura da mídia e do consumo é algo bastante recente e, em relação às escolas, ainda bastante incipiente.

Nos momentos festivos ou de atividades culturais que envolviam toda a escola, também era muito comum observar, em todas as escolas, que grande parte das professoras portava os seus celulares no bolso de trás da calça ou em pequenas bolsas atravessadas na frente do corpo, como se o celular fosse uma extensão do próprio corpo e tivesse que estar sempre com elas. Quando elas estavam em suas salas de aula, seus celulares lá estavam, mas se elas estivessem em outros locais da escola, o celular era acoplado aos seus corpos. As professoras usavam os celulares para tirar fotografias e, novamente, os armazenavam em locais de segurança, em suas salas ou junto a seus corpos.

Costa e Born (2009), com pesquisas que realizaram em Portugal e no Brasil, mostram como os telefones celulares estão envolvidos em uma revolução cultural com implicações contundentes, no caso de suas pesquisas, na



indiferenciação entre as fases da vida que seriam a infância, a juventude e a idade adulta. Mais uma vez, vale ressaltar que nossas interpretações não têm a pretensão de afirmar a totalidade sobre as professoras ou sobre qualquer outro aspecto de cada escola ou de todas as escolas, mas de contemplar aspectos muito comuns e presentes na vida dos contextos escolares investigados.

Professoras e coordenadoras pedagógicas declararam em entrevista, assim como também foi possível registrar, em momentos de observação, que era muito comum as crianças cantarem e dançarem músicas em voga na mídia do momento em diferentes situações escolares, e não apenas durante as festividades das escolas. Uma das escolas resolveu promover um Show de Talentos no ano de 2015, uma experiência que já havia sido realizada no ano anterior e avaliada pela escola como uma boa experiência, merecendo, pois, ser repetida. No entanto, para o ano de 2015, a coordenadora pedagógica relatou que decidiram efetivar inscrições prévias para ter a oportunidade de não aceitar músicas e danças com letras e movimentos eróticos. Ainda assim, como essas questões são muito fortes no universo das crianças, em certas circunstâncias, algumas apresentações, no momento em que estavam acontecendo, exibiam alguns elementos (como as próprias roupas utilizadas pelas crianças) que remetiam a uma cultura midiática que lembrava dançarinas e dançarinos de espetáculos televisivos ou bandas de *funk*, por exemplo.

Para fazer parte do Show de Talentos, cada professora com cada turma da escola também devia inscrever uma apresentação. Nesse caso, muitas professoras procuram alternativas que se distanciam da cultura midiática massiva, mas muitas, ao considerarem o gosto das crianças, acabam por utilizar essa mesma cultura. No caso da professora da turma investigada, ela perguntou o que as crianças gostariam de cantar, e grande parte delas respondeu, cantando em inglês: *Let it go! Let it go!* (música do filme *Frozen*). A professora disse que o fato de as crianças, com quatro anos de idade, dominarem toda a música em inglês lhe causou uma grande surpresa. Ela disse que já havia decidido que cantariam e apresentariam essa música no Show de Talentos da escola. No entanto, ao conversar com as outras professoras, ficou sabendo que uma das turmas já havia escolhido e iria apresentar essa música. Então, ela acabou escolhendo outra música, dos cantores Sandy e Júnior, ícones midiáticos que fizeram parte da infância dela.

Debord (1997) desenvolve a tese de que se vive em uma sociedade do espetáculo, uma sociedade onde aspectos da vida privada ou da vida

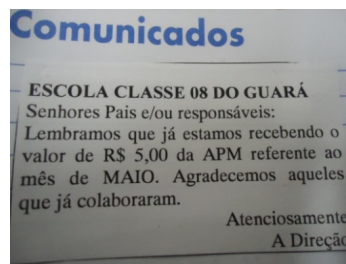
comum são espetacularizados e expostos a todos. Embora o Show de Talentos da escola não tivesse a intenção de reproduzir essa sociedade do espetáculo, os indivíduos que dela participam, pelo menos as crianças, reproduziram-na.

Outro aspecto que envolvia todas as escolas e que mantinha relação direta com a circulação de dinheiro e com a compra de algo com esse dinheiro é o fato de que, nas agendas escolares, já havia um espaço determinado para as anotações referentes à contribuição financeira da Associação de Pais e Mestres (APM). Na análise das agendas, ficou evidente que a solicitação de dinheiro para as famílias é um dos pontos de pauta da agenda de todas as escolas e ocorre, pelo menos, em três situações: 1) uma vez por mês, para a solicitação do recurso da APM; 2) nas datas comemorativas, tais como Páscoa, Dia das Mães e Dia dos Pais; 3) em situações que envolvem passeios/saídas da escola. As Figuras 5, 6, 7 e 8 mostram algumas das agendas das turmas das escolas pesquisadas:

Figura 5 – Agenda e APM



Figura 6 – APM: maio



242

Figura 7 – Dia distrital da Educação Infantil

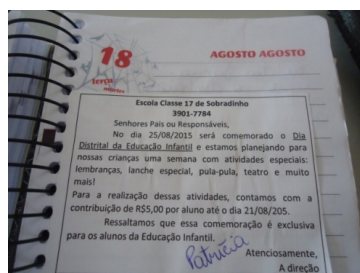
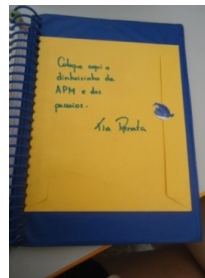


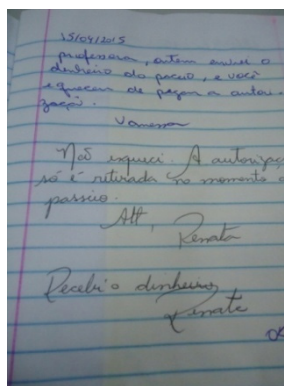
Figura 8 – Envelope para dinheiro





O manuseio de dinheiro acaba sendo uma das tarefas/atribuições das professoras da escola, principalmente das turmas da Educação Infantil, tanto é que uma das professoras de uma das turmas investigadas, criativamente, colou um envelope no final de todas as agendas (Figura 8) para facilitar esse seu trabalho e evitar perdas, já que o seu grupo era composto por crianças de quatro anos de idade. Outras professoras disseram que iam imitar a “ideia” do envelope. Sobre essa atribuição do manuseio do dinheiro por parte da professora, é comum encontrar bilhetes das famílias ou da professora nas agendas sobre esse assunto (Figura 9).

Figura 9 – “Professora, envie o dinheiro”



No contexto de uma pesquisa intitulada *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil*, efetivada em sete estados brasileiros, no ano de 2009, Momo e Lopes (2013) já apontavam para a ampliação, diversificação e intensificação do trabalho docente das professoras em turmas da Educação Infantil. Parece que a gestão financeira de dinheiro em turmas da Educação Infantil, pelo fato de serem crianças pequenas, fica a cargo das professoras. Assim como Klein (2003) afirma que as universidades já constituíram espaços da juventude sem marca, é provável que a escola já tenha sido o espaço das professoras sem dinheiro, não porque elas não tivessem dinheiro, mas porque não precisavam manuseá-lo dentro de suas salas de aula.

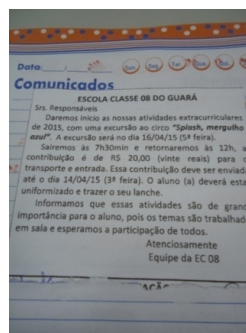
Sobre passeios/atividades fora da escola que envolvem custos financeiros, as coordenadoras pedagógicas declararam, em entrevista, que há muitas pessoas que procuram a escola para fazer suas ofertas. As escolas fazem uma avaliação sobre preços, sobre a proposta e suas possíveis

articulações com o trabalho na escola para decidirem quais passeios fazer ou não. No ano de 2015, por exemplo, para as turmas da Educação Infantil, em uma das escolas aconteceram quatro passeios, um deles, inclusive, com relação direta com a cultura da mídia, uma vez que se tratava de um teatro relacionado ao personagem Tarzan. O *folder*, embora fizesse referência a uma peça teatral que tinha o intuito de abordar as diferenças entre as pessoas, fazia uso de um personagem globalmente reconhecido, o Tarzan, em uma bela imagem (Figura 10). Já o outro passeio foi ao zoológico, sendo considerado um passeio tradicional pela escola, visto que ocorre todos os anos. O terceiro foi a ida a um circo chamado *Splash mergulho azul* (Figura 11), e o quarto foi a ida ao cinema para assistir ao filme *Hotel Transilvânia*. Em todos eles, foi necessário que as crianças levassem dinheiro para a escola e, assim, pudessem participar.

Figura 10 – Tarzan 1



Figura 11 – Circo Splash



Sobre a diversificação e ampliação do trabalho docente em face da cultura da mídia e do consumo, uma das coordenadoras pedagógicas declarou que foi necessário que a escola designasse uma pessoa específica para atender a pessoas que procuravam a instituição para oferecer seus produtos e serviços. Já outra coordenadora informou que decidiu colocar, no mural de entrada da escola, um excerto da Lei nº 5.146, de 19 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013), que proíbe a venda de produtos na escola e que isso havia diminuído a necessidade de dedicar tempo para atender e conversar com pessoas que querem vender “coisas” na escola. Ainda assim, duas das escolas investigadas firmaram “parcerias” com pequenas empresas privadas, divulgando seus produtos em troca de “bolsas”, ou seja, descontos para alguns



alunos usufruírem dos produtos ofertados. No caso, ambas as parcerias ocorreram com iniciativas privadas que ofertam práticas esportivas, conforme as Figuras 12 e 13.

Figura 12 – Capoeira, Karatê e Judô

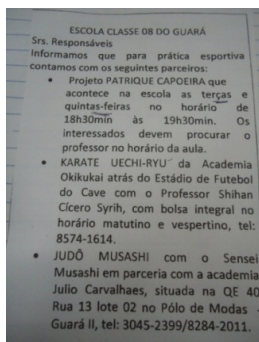
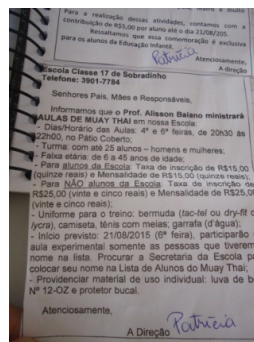


Figura 13 – Muay Thai



Uma das coordenadoras informou, em entrevista, que essas parcerias foram estabelecidas porque implicavam baixos custos financeiros para as crianças. Ela, ainda, acrescentou que o procedimento da escola não é autorizar vendas, mas, em muitas circunstâncias, a insistência, por parte das pessoas, é tamanha que, às vezes, a direção termina autorizando a venda. Nessas situações, cada professor faz o seu próprio encaminhamento. Uma das professoras da turma investigada disse que costumava comunicar às famílias que “aquilo” não tinha relação com a escola, mas que, em muitas situações, as crianças queriam os produtos e acabavam comprando. Ela relatou, ainda, que, geralmente, na venda desses produtos, os vendedores ou os anunciantes colocam algum atrativo para as crianças, como livros infantis com capas de personagens midiáticos, ou fazem associação de um determinado produto, como uma lancheira, ou um brinquedo, como um quebra-cabeça.

Não obstante a venda no interior das escolas fosse algo declarado por gestoras e coordenadoras como proibido, foram constatadas e registradas, no interior das escolas, situações que envolviam pequenas comercializações, como a venda de picolé para os alunos por parte de uma das escolas para complementar o orçamento, a venda de roupas pela mãe de um aluno para as professoras da escola ou a venda de rifas.

Veiga-Neto (2006) é um dos autores que se dedicam a estudar e a demonstrar como a escola foi uma instituição indispensável para a realização

do projeto de mundo moderno, como ela contribuiu para a organização e socialização das pessoas e para torná-las úteis e produtivas. Isso não quer dizer que o autor concorde com esse projeto. É válido recorrer aos entendimentos desse autor porque é útil para discutir como a escola atual, segundo as informações produzidas e interpretadas, tem contribuído para a incorporação e a reprodução da cultura da mídia e do consumo na vida dos indivíduos que a habitam. Isso também não significa dizer que se está de acordo com essas situações vividas no interior das escolas ou com o que poderia chamar de novas “funções” que elas assumem. O que interessa é evidenciar como a escola não fica imune ao contexto de uma sociedade na qual impera a cultura da mídia e do consumo. Se uma das formas que as escolas têm encontrado para lidar com essa cultura tem sido incorporá-la e reproduzi-la, outra forma, não menos expressiva, tem sido a normatização e/ou a proibição dessa cultura.

Normatização e/ou proibição da cultura da mídia e do consumo

Em todas as escolas, diariamente, os alunos, a maioria ainda crianças, levavam ou tentavam levar objetos diferentemente daqueles objetos escolares. Celulares, brinquedos vinculados a uma cultura midiática (como os bonecos do Super Homem ou as bonecas Polly), álbuns de fotografias, revistas em quadrinhos, filmes infantis, jogos eletrônicos e moedas/dinheiro são alguns dos artefatos, entre tantos outros, que adentravam os muros da escola. Mais do que adentrar seus muros, abalavam sua ordem, sua lógica e seus modos de funcionamento nas relações estabelecidas a partir deles ou com eles.

Uma das professoras participantes da pesquisa, em conversa informal, disse que uma professora da sua escola estava com um problema sério porque sua aluna havia perdido uma correntinha de ouro na escola e que a família da criança insistia em de enviar mensagens para o celular dela e de telefonar para ela e para a escola, em postura ameaçadora. Também em uma conversa informal entre duas professoras da mesma escola, foi registrado o fato de que havia uma proibição na escola e certo mal-estar quanto ao uso do celular pelas professoras e, principalmente, do WhatsApp nos horários quando estavam na escola, mesmo que não estivessem com seus alunos.

Já em outra escola, que possuía, igualmente, também turmas do Ensino Fundamental em 2015, os alunos estavam levando para a escola uma série de objetos, tais como fones de ouvido, canivetes, facas e celulares. A escola vinha



enfrentando um conjunto de problemas relacionados a esses objetos, como furtos e conflitos entre colegas e estudantes e professores. Por esse motivo e outras questões, a escola resolveu revisar e reconstituir o seu Regimento Interno. Assim, a Instituição promoveu reuniões com a comunidade escolar, discutiu os problemas que vinha enfrentando e construiu, de modo participativo, um novo Regimento Interno que normatizava essas questões. Uma das normatizações era, justamente, a proibição desses objetos na escola. A outra, no caso das crianças das turmas da Educação Infantil, era a regulamentação do dia reservado para levar ou não um brinquedo para a escola, ou seja, as crianças poderiam levar brinquedos para a escola no dia intitulado como Dia do Brinquedo; já nos outros dias, esse procedimento era proibido.

Assim, no regimento, conforme imagens número 14 e 15, ficou vedado aos alunos: levar para a escola objetos não condizentes com o material escolar (fone de ouvido, celular, canivete, skate etc.); utilizar o celular dentro da instituição; portar armas ou objetos perigosos (facas, estiletes, armas de fogo etc.); veicular gravuras de cunho imoral ou subversivo; comer, mascar chicletes ou chupar balinhas durante as aulas, entre outras.

Figura 14 – Regimento Interno 1

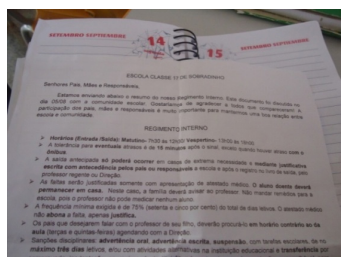
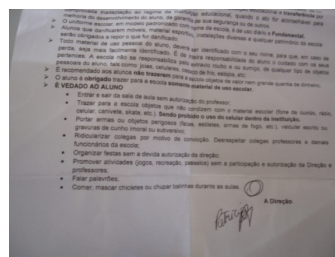


Figura 15 – Regimento Interno 2



A normatização sobre a presença desses objetos “estranhos à escola” na escola ou sobre sua utilização no contexto escolar foi levada a efeito em todas as escolas por meio de documentos escolares, como o regimento interno (como foi o caso dessa escola), circulares (duas das escolas elaboraram e enviaram circulares) e a própria agenda escolar (uma escola mandou imprimir, na própria agenda, as Regras da Escola).

No início do século XX, segundo Corazza (1999), considerando-se a Europa, o exercício do governo passa a se preocupar com a normatização social e moral dos sujeitos. Criam-se regras para que os indivíduos a elas se

adaptassem, possibilitando, desse modo, o exercício do governo dos indivíduos e das populações. Quando as escolas investigadas criam regras sobre a cultura da mídia e do consumo, elas não buscam apenas governar essa cultura, mas os próprios indivíduos que dela fazem parte. Com essa análise não se está posicionando contra ou a favor dos processos de normatização, o que se pretende é evidenciar como a normatização tem sido um dos caminhos utilizados pelas escolas para lidar com essa cultura.

Em uma das circulares de uma das escolas, constando informações diversas, tais como horário de entrada e saída dos alunos da escola, estava escrito: “Não é permitido trazer para a escola nenhum objeto estranho às aulas (celular, bola, aparelhos de som etc.). Qualquer contato deve ser feito através da escola no telefone [...]” (Figura 16). Já na regulamentação da escola que optou por imprimir as normas na agenda para que as famílias, desde o início do ano letivo, já tivessem acesso ao que estava normatizado constava, entre outras, a regulamentação sobre festas de aniversário na escola, brinquedos e objetos de valor. Entre as normas, estavam, conforme a Figura 17: só trazer brinquedos nos dias solicitados pela professora, e a escola não se responsabiliza por objetos de valor (joias, celulares, jogos ou dinheiro).

248

Figura 16 – Não é permitido

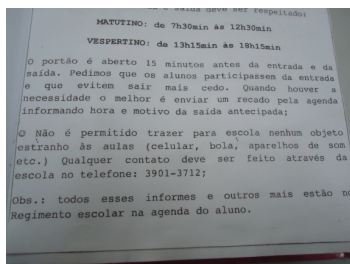
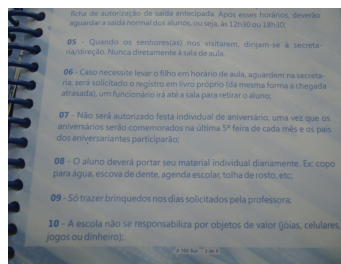


Figura 17 – Objetos de valor: não nos responsabilizamos



Ainda assim, conforme relato da professora, acontecia de, às vezes, as crianças levarem objetos de valor para a escola, como em uma circunstância em que a criança levou o celular da mãe. Nessas situações, o procedimento da escola era avisar às famílias que o objeto estava lá. Isso demonstra que a simples criação de normas não garante o seu cumprimento.

Outra evidência disso foi a tentativa de efetivação da regulamentação do Dia do Brinquedo nas turmas da Educação Infantil. Em todas as escolas,



em cada turma, havia um dia designado para que as crianças pudessem levar brinquedos para a escola. No entanto, durante todo o período da pesquisa, embora as crianças conduzissem brinquedos ou outros objetos com os quais brincavam no dia designado, muitas delas também levavam em outros dias.

A tentativa de efetivar a norma na prática era uma constante. Para demonstrar isso, convém citar o exemplo de uma das escolas. Em um enviado no início do ano, onde constava o cardápio e mais algumas regras da escola, havia uma regra sobre o Dia do Brinquedo (Figura 18). Já outro bilhete, enviado pouco tempo depois, foi especificamente sobre o Dia do Brinquedo (Figura 19). Os bilhetes sobre esse assunto eram uma constante. Alguns eram personalizados. Nem sempre esses bilhetes personalizados eram relativos ao fato de as crianças levarem os brinquedos no dia “errado”, mas variavam de acordo com a situação, que envolvia os objetos e a criança que os levava para a escola, como na situação em que a professora escreveu para a família (Figura 20) que a criança não havia emprestado para os colegas os brinquedos que tinha levado para a escola. Esses bilhetes personalizados não eram enviados somente pela professora dessa turma, mas também por outras professoras da Educação Infantil, conforme dinâmicas conversacionais estabelecidas por nós com elas.

Ademais, ficou evidente que, nas turmas da Educação Infantil, em uma ou outra situação, havia alguma circunstância, às vezes conflitosa, envolvendo objetos que tinham valor muito mais pela sua relação com a cultura da mídia do que devido ao objeto em si. Por exemplo, no bilhete enviado por uma mãe (Figura 21), ela se refere a uma lancheira da *Monster High* (personagens de um desenho animado).

Figura 18 – Dia do Brinquedo 1

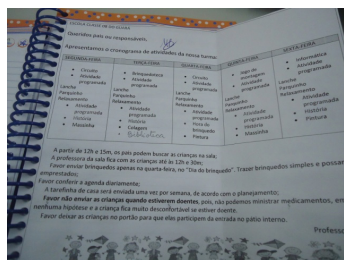


Figura 19 – Dia do Brinquedo 2

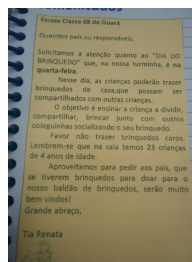
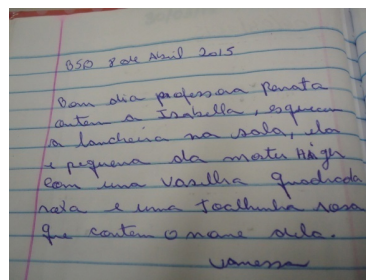
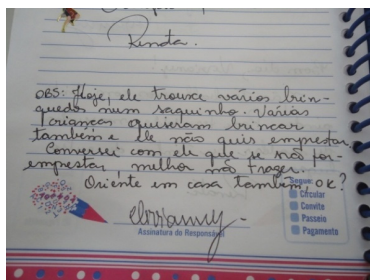


Figura 20 – Brinquedos... Não é o dia Figura 21 – Lancheira da Monster High



Essa mãe expressou durante contato verbal com a professora: “O problema é que era da Monster High”. Em outras palavras, demonstrou que o valor estava muito mais associado ao ícone infantil estampado no objeto do que no objeto em si. Assim, mesmo sendo um objeto eminentemente escolar, uma lancheira, por ter relação com a cultura da mídia, tinha um valor que ia além do que sua funcionalidade exercia. Não foram poucas as situações conflituosas – entre família e escola, entre as próprias crianças, entre professoras e crianças – envolvendo materiais eminentemente escolares, mas que possuíam estampas ou formatos de ícones midiáticos infantis (como mochilas em formato de carro de fórmula 1). No entanto, como se tratava de materiais escolares, não havia normatização sobre eles.

Segundo Corazza (1999), como já referido, durante o século XX, ampliam-se e solidificam-se processos de normatização visando “[...] administrar os efeitos indesejáveis da vida industrial, do trabalho assalariado e do espaço urbano” (CORAZZA, 1999, p. 5-6). Já a função da normatização como alternativa ou possibilidade de administrar determinados efeitos da cultura da mídia e do consumo em tempos contemporâneos, em grande medida, parece insuficiente ou mesmo ineficaz. Conforme evidenciado, durante todo o ano, em todas as escolas, apesar das regras, por exemplo, sobre o Dia do Brinquedo, as mesmas circunstâncias (levar objetos e brinquedos para a escola em dias não permitidos) se repetiam e as normas precisavam ser constantemente retomadas e relembradas por meio de bilhetes e outras modalidades de comunicação, como o próprio diálogo verbal com as famílias. Parece que “[...] a vida organizada em torno do consumo [...] deve se bastar sem normas: ela é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quererem voláteis – não mais por regulação normativa” (BAUMAN, 2001, p. 90). Como



diz o autor, em uma sociedade que se organiza em torno do consumo, o céu é que é o limite. Parece que não há limite na relação com os objetos atrelados à cultura da mídia e do consumo e, por mais que a escola tente impor limites, os indivíduos que as habitam não os consideram, ou não os consideram sempre.

Supõe-se que, justamente por isso, durante as observações, foi registrado um conjunto de proibições e ações proibitivas e/ou regulatórias relacionadas à cultura da mídia e do consumo. Dizer para as crianças não dançarem ou cantarem determinadas músicas, não realizarem certas brincadeiras (como fazer de conta que era Power Ranger e brincar de lutinhas) e não pegarem suas próprias mochilas, as mochilas dos outros e determinados objetos, e tirar das mãos das crianças determinados objetos e guardá-los nos armários foram uma constante e servem para exemplificar um conjunto mais amplo de “nãos” a grande parte dos aspectos da cultura da mídia e do consumo vivenciados nas escolas. Por outro lado, percebe-se que a criação de normas ou a simples proibição da cultura da mídia e do consumo não impede a existência de conflitos, situações e problemas variados envolvendo essa cultura. É o caso da normatização presente na Lei nº 5.146, de 19 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013), que proíbe a realização de vendas nas escolas do Distrito Federal. Ainda assim, conforme informação de uma das coordenadoras pedagógicas, em determinadas situações, a Regional de Ensino³ autorizava uma ou outra empresa, principalmente de livros, a efetivar vendas na escola. Quando isso acontecia, em respeito à Regional de Ensino, a escola abria as suas portas. Ainda, as próprias gestoras autorizavam determinadas vendas ou estas aconteciam, de um ou outro modo, sem uma autorização formal ou legal. Esse foi o caso de uma das escolas onde a divulgação de produtos e serviços era frequente na sala dos professores (Figura 22), assim como sua comercialização. Por exemplo, havia uma pessoa que uma vez por semana passava na escola fazendo venda de pizza para os professores (algumas mães da escola também compravam) e aceitava cartão de crédito para efetuar as vendas. Do mesmo modo, funcionários da escola vendiam cosméticos de marcas mundialmente conhecidas, como a Avon, por meio de catálogos comerciais. Na sala dos professores, também constava, a cada mês, cartaz com o nome da professora que havia ganhado o “consórcio” (Figura 23). Era um grupo que pagava uma quantia mensal, e a cada mês uma das professoras do grupo era sorteada para ficar com o dinheiro, em um sistema de rodízio, até que todas ganhassem.

Figura 22 – Propaganda na Sala dos Professores



Figura 23 – Consórcio na Escola



252

Cabe destacar, mais uma vez, que a intenção não é se posicionar contra ou a favor dos processos de normatização e/ou proibição da cultura da mídia e do consumo no interior das escolas. Como já dito, trata-se de compreender as principais formas que as escolas têm encontrado para se relacionar com a cultura da mídia e do consumo quando esta adentra seus muros e abala e/ou modifica a sua lógica.

Formas criativas de lidar com a cultura da mídia e do consumo

É importante considerar o entendimento de criatividade de Mitjans Martínez (1997, 2004, 2009, 2014a) como processo complexo da subjetividade humana, “[...] na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de ‘algo’ considerado, ao mesmo tempo, ‘novo’ e valioso em determinado campo da ação humana [...]” (MITJANS MARTÍNEZ, 2014a, p. 70). Para a autora, a criatividade pode se expressar, no mínimo, de três formas: como produção de novidade, como capacidade especificamente humana de gerar produtos culturais significativos e, ainda, como capacidade de produção de novidade e valor na vida cotidiana.

A produção de algo novo e com valor nos contextos das escolas investigadas, no que diz respeito à cultura da mídia e do consumo, aconteceu em relação a vários aspectos, alguns dos quais serão abordados nessa seção



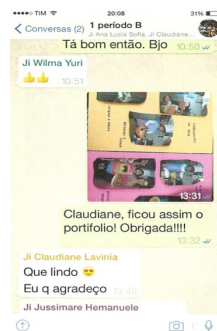
do texto. Um deles foi a participação de uma das professoras em um projeto desenvolvido em nível distrital que visava fornecer subsídios para as discussões que deveriam ocorrer na Plenarinha⁴. A professora, por meio de distintas estratégias, trabalhou o tema *Crianças livres de pressão consumista e da exposição precoce aos meios de comunicação*. A experiência caracterizou-se como criativa por várias razões; uma delas foi a eleição de um tema novo para o âmbito da Educação Infantil, um tema distinto dos recorrentes e, anualmente, trabalhado por grande parte das professoras, como as datas comemorativas. Outra situação que aponta para a criatividade tem relação com o fato de que, como não havia muitos materiais para trabalhar diretamente o tema com as crianças, embora existissem alguns materiais que a própria professora consultou, como o filme *Criança a Alma do Negócio*, ela precisou criar muitos materiais. Um dos materiais criados, por exemplo, foi uma história infantil produzida por ela em uma espécie de livro ilustrado com imagens que havia retirado da internet para abordar o tema consumo e criança. Alguns dos produtos elaborados pelas crianças, nesse projeto, foram publicizados no livro financiado pelo poder público distrital e intitulado *Trabalho Coletivo das Crianças da Educação Infantil do Distrito Federal: Eu-cidadão da plenarinha à participação* (BRASIL, 2014).

A produção de algo novo e com valor na vida cotidiana de uma das outras escolas investigadas também pôde ser evidenciada com a criação, pela professora, de um grupo de WhatsApp com as famílias de seus alunos. Movida por inquietações com os lanches industrializados que as crianças levavam para a escola, a professora propôs um projeto intitulado *Alimentação Saudável*. A cada semana, ela escolhia um alimento que as crianças tinham dificuldade em comer (beterraba, cebola, cenoura), explorava esse alimento em sala de aula, levando-o para as crianças (textura, gosto do alimento, cheiro, funções/vitaminas no organismo, etc.), e depois pedia que uma das famílias preparasse, junto à criança, uma receita com esse alimento e enviasse para a escola para que todo o grupo degustasse. A interlocução com as famílias sobre o projeto, como, por exemplo, negociar qual seria a família que ficaria responsável pela receita naquela semana, era realizada, majoritariamente, pelo WhatsApp. As experiências vivenciadas na escola, sobre o projeto ou outras situações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, eram, igualmente, socializadas no grupo virtual, conforme se pode observar nas Figuras 24 e 25.

Figura 24 – Receita do H (menino, 5 anos)



Figura 25 – Portfólio do Projeto Alimentação Saudável



254

Importante considerar que, nessas duas experiências, foram providas situações de um trabalho pedagógico criativo, compreendido por Mitjans Martínez (1997, 2008, 2014) e Mitjans Martínez e González Rey (2012) como aquele que produz algo novo e com valor para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, no caso, crianças de turmas da Educação Infantil. Porém, a criatividade não é algo que, por si só, garante aprendizagem e desenvolvimento ou que está atrelada, necessariamente, a princípios éticos ou ao bem, ao bom e ao belo (aliás, basta pensar aqui na própria criatividade desenvolvida por grandes corporações empresariais para divulgar e vender seus produtos). A criatividade pode desenvolver-se movida por várias intencionalidades ou urgências contingenciais e históricas. Retornando o caso de uma das escolas investigadas, que sentiu necessidade de elaborar um novo Regimento Interno a partir dos problemas que enfrentava, em alguma medida, tem-se uma situação criativa para tentar efetivar esse regimento na prática.

Para retomar o Regimento Interno com os que já o conheciam e para divulgá-lo para os que ainda não o conheciam, em um dia da reunião geral com toda a escola, um dos professores vestiu-se de Silvio Santos (apresentador de um programa televisivo no Brasil) e propôs uma brincadeira para as famílias. Ao som da música *LáLáLáLá* (própria do programa televisivo do humorista), o Silvio Santos/professor escolhia um pai ou uma mãe e fazia uma pergunta sobre uma das normas do regimento interno. Por exemplo: "Quais são os objetos que seu filho ou filha não pode trazer para a escola? Cite pelo menos um".



Se a pessoa acertasse a resposta, ela ganhava um brinde. Na mesma reunião, foi feita uma enfática divulgação da festa de aniversário da escola, para a qual estavam aceitando inscrições de Pais Empreendedores. Tratava-se de uma iniciativa, segundo a coordenadora pedagógica da escola, para aproximar a comunidade e a escola: abrir as portas para que os pais expusessem seu trabalho, seus produtos. A divulgação dessas inscrições também foi feita por bilhete na agenda e pela página da escola no Facebook. No dia da festa, a escola organizou cartazes de identificação dos produtos que seriam vendidos pelos pais. Surpreendentemente, quando se chegar à escola nesse dia, em um sábado de manhã, o que se vê é uma grande faixa de um produto de uma empresa globalmente reconhecida, a Tupperware (Figura 26). Ademais, havia artesanatos e alimentos, mas a maioria dos produtos era industrializada (Figura 27).

Figura 26 – Tupperware na Entrada da Escola



Figura 27 – Objetos Industrializados



O novo e criativo foi abrir as portas da escola para Pais Empreendedores, com o objetivo de aproximar as pessoas da comunidade. Ao mesmo tempo, foi uma estratégia criativa que, de algum modo, serviu para incorporar e reproduzir a própria cultura de consumo, o que aponta para a necessidade de se pensar sobre a intencionalidade no novo e não apenas criar por criar ou produzir o novo sem pensar em seus possíveis efeitos.

Ponderações finais: há a possibilidade de as escolas não se relacionarem com a cultura da mídia e do consumo?

Pelas informações produzidas e interpretadas no âmbito da pesquisa realizada, cabe responder, negativamente, à questão que foi elaborada para esta última seção do texto. Se há inevitabilidade da cultura da mídia e do consumo na sociedade contemporânea e conseqüentemente nas escolas, é também inevitável que as escolas tenham que se relacionar com essa cultura. Se a relação será a de incorporação e/ou reprodução, se será de normatização e/ou proibição ou se ocorrerá de formas criativas e inovadoras, são decisões, escolhas que precisam ser pensadas e problematizadas sem abrir mão da intencionalidade pedagógica e do compromisso da escola em promover aprendizagem, desenvolvimento e o tipo de sociedade que quer ajudar a formar.

Assim como Veiga-Neto (2006, p. 109), uma das intenções de presente trabalho foi apontar para “[...] a necessidade de pensar a educação escolarizada como um conjunto de práticas indissolúvelmente ligadas às demais práticas sociais, de modo que pensar qualquer mudança no âmbito da escola implica pensar como as coisas estão se passando no âmbito da sociedade”. O trabalho em questão propõe contribuir para pensar o tipo de pessoa que está se formando e, ainda, quais as transformações que a educação escolar requer para a formação na direção desejada.

Assim, se as escolas e os professores optam por uma relação de incorporação e/ou reprodução da cultura da mídia e do consumo, de normatização e/ou proibição dessa cultura ou de criação na relação com essa cultura, estarão contribuindo de modos distintos tanto para a constituição dos espaços sociais onde os estudantes estão inseridos quanto para a sua própria constituição. O que é fato, pelo menos na pesquisa realizada, é que as situações de incorporação e/ou reprodução e as de normatização e/ou proibição dessa cultura são as mais proeminentes, seja em termos de quantidade, seja em termos de frequência. Já as situações criativas ainda são incipientes, embora a criatividade seja uma importante e, sem dúvida, indispensável alternativa para se lidar com essa cultura e gerar novas e transformadoras possibilidades.



Notas

- 1 Agradecemos ao CNPq, que prestou apoio financeiro para a realização da pesquisa em nível de pós-doutorado de uma das autoras deste texto, o que resultou, entre outros produtos, neste artigo.
- 2 Todas as imagens utilizadas neste artigo foram autorizadas pelas devidas instituições e indivíduos diretamente implicados por meio de instrumentos escritos.
- 3 O sistema de ensino do Distrito Federal está organizado por regiões administrativas. No caso das quatro escolas pesquisadas cada uma delas pertencia a uma determinada, e distinta, Regional de Ensino.
- 4 A Plenarinha caracteriza-se por várias instâncias de discussão sobre determinado(s) tema(s). Primeiro, a discussão se faz na escola, com as crianças e com toda a comunidade escolar; depois, ela pode ocorrer na Regional de Ensino congregando várias escolas; por fim, há uma instância de discussão que visa abranger todas as escolas que têm turmas de Educação Infantil do Distrito Federal.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999a.

_____. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida para consumo**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Lei nº 5.146, de 19 de agosto de 2013**. Estabelece diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas da rede de ensino do Distrito Federal. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2013.

_____. **Trabalho coletivo das crianças da educação infantil do Distrito Federal**: Eu-cidadão da plenarinha à participação. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.

BRZEZINSKI, Adriana. **Marcas da sociedade de consumidores em espaços escolares contemporâneos**: um estudo em escolas da grande Porto Alegre. 2013. 113f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2013.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A globalização imaginada**. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. **Governamentalidade moral do currículo brasileiro**. Porto Alegre, 1999. (Relatório de pesquisa)

COSTA, Marisa Vorraber. **Quando o pós-moderno invade a escola**: um estudo sobre novos artefatos, identidades e práticas culturais. Canoas: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2004. (Projeto Integrado de Pesquisa).

_____. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antônio Flávio; ALVES, Maria Palmira Carlos (Org.). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2006.

_____. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: ULBRA, 2006a.

_____. BORN, Lilian Livana. Crianças, celulares e o desaparecimento da infância. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2009.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Tradução Estela dos Santos Abreu. 7. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIÁRIO de Campo. Brasília, 22 set. 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Epistemologia qualitativa y subjetividad**. São Paulo: Education, 1997.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: MITÁNS MARTÍNEZ, Albertina; NEUBERN, Maurício; MORI, Valéria Deusdará (Org.) **Subjetividade contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014.



HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Tradução Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**. A lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. Tradução Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Ática, 2004.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Tradução Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: EDUSC, 2001.

KLEIN, Naomi. **Sem logo: a tirania das marcas em um planeta vendido**. Trad. Rytá Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, Livia Mathias; MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004.

_____. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, Ima Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

_____; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Ivone Siqueira (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2014.

_____. Um dos Desafios da Epistemologia Qualitativa: a criatividade do pesquisador. In: MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina; NEUBERN, Maurício; MORI, Valéria Deusdará (Org.). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Alínea, 2014.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2007. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____.; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares no início do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 965-991, set./dez. 2010.

_____. Mídia, consumo e os desafios de educar uma infância pós-moderna. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. LOPES, Denise Maria de Carvalho. Trabalho docente e gestão na Educação Infantil em Natal. In: CABRAL NETO, Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano da Educação Básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

_____. As crianças de hoje não são mais como antigamente! Implicações culturais do mundo contemporâneo para os modos de ser criança e de viver a infância. **Textura**, Canoas, v. 16, p. 7-21, set./dez. 2014.

SARLO, Beatriz. Cenas da vida pós-moderna. **Intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. Tradução Sérgio Alcides. 2. ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

260 SCHOR, Juliet. **Nascidos para comprar**: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo. Tradução Eloisa Helena de Souza Cabral. São Paulo: Gente, 2009.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VARELA, Julia, ALVARES-URÍA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. Para pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. 4. ed. Brasília: UnB, 2008.

Profa. Dra. Mariangela Momo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação



Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Processos de Ensinar e Aprender na Educação Infantil
E-mail | marimomo@terra.com.br

Profa. Dra. Albertina Mitjás Martínez
Universidade de Brasília
Departamento de Teorias e Fundamentos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Criatividade e Inovação na Perspectiva Histórico-Cultural da
Subjetividade
E-mail | amitjans@terra.com.br

Recebido 7 mar. 2016

Aceito 24 abr. 2016



Ata de criação da Revista Educação em Questão

A Revista Educação em Questão foi criada em 18 de abril de 1986. Nesta edição, o Conselho Editorial da Revista Educação em Questão, para homenagear os Trinta Anos dessa Revista, publica a Ata da Reunião Plenária Extraordinária dos Professores do Departamento de Educação (dia 18 de abril de 1986) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que aprovou a sua institucionalização.

Marta Maria de Araújo
Editora Responsável da Revista Educação em Questão

Reunião Plenária Extraordinária [Departamento de Educação] do dia 18 de abril de 1986

262

Aos 18 dias do mês de abril do ano de mil novecentos e oitenta e seis, reuniram-se os professores do Departamento de Educação para deliberar sobre o projeto da Revista de Educação. Inicialmente, o professor José de Castro colocou em pauta, as propostas a serem analisadas: 1. definir o público destinatário da Revista; 2. definir seus objetivos; 3. definir formato; tema central para o 1º número; ou não tema central; 4. filosofia e linhas mestras; 5. nome e periodicidade; 6. Conselho Editorial – mandato, composição, atribuições, forma e funcionamento. Em seguida a professora Ana Lourdes Menezes Magalhães fez uma explanação de como se encontra o projeto. Comunicou que já existia uma Revista elaborada. Então foi indagado ao plenário se a Revista seria editada como se encontra ou se seria discutido os propostas apresentadas. Houve uma votação e o plenário decidiu que fossem discutidas às propostas. Inicialmente foi discutido a que público à Revista se destina. Após várias sugestões apresentadas ficou decidido que seria destinada a toda comunidade educacional. Prosseguindo a sessão o plenário definiu os objetivos da Revista: divulgar trabalhos e experiências pedagógicas dos docentes e discentes; estimular a produção científica de professores e alunos (Graduação e Pós-Graduação); divulgar noticiário do Departamento de Educação e da



vida acadêmica da UFRN e eventos educacionais científicos e culturais. Como objetivo geral, estimular a produção, divulgação e ampliação da discussão científica sobre educação respaldadas nos fatos políticos, econômicos e sociais relevantes no contexto nacional. Prosseguindo a sessão, passou a ser discutido se a Revista vai sair com tema central. Após as discussões ficou decidido que o Conselho Editorial ficará responsável pela publicação dos artigos, a partir das matérias recebidas e enviada a comunidade de professores e alunos e dependendo do momento caso algum tema polarizador justifique a solicitação de artigos para o número da Revista. Dando continuidade a sessão, passou a ser debatido a filosofia e linhas mestras da Revista. Inicialmente, foram apresentadas duas propostas: 1º que seja aberta à participação de todos e que os artigos publicados reflitam: a) o pensamento hegemônico do Departamento de Educação; b) o momento político da Revista; c) a preocupação com a qualidade; d) o respeito ao pensamento divergente. 2º que seja aberta à participação de todos, respeitando-se as diversas correntes de pensamento e atendendo a critérios de qualidade estabelecidos pelo Conselho Editorial. As duas propostas foram votadas, sendo que a 2º proposta com 17 votos a favor e três abstenção. Continuando a sessão passou a ser discutido a composição do Conselho Editorial. O professor José de Castro usou da palavra e comunicou que inicialmente a Comissão foi formada por três professores: José Pires, Gerusa Sotero da Cunha e Maria Estela Costa Holanda Campelo. Depois ele e a professora Maria Júlia de Paiva Almeida foram convidados pelo grupo para se integrarem a Comissão. Na oportunidade o professor indagou ao plenário se a comissão permanecia e se a necessário sua ampliação. Finalmente o Conselho ficou constituído por sete professores, 2 estudantes, um de graduação e um de pós-graduação, mais os consultores. Ficou decidido que os dois professores acrescentados sejam escolhidos na próxima plenária. Antes de encerrar a sessão a professora Ana Lourdes agradeceu a presença de todos e não havendo mais nada a tratar eu Damiana André da Silva lavrei a presente ata que depois de lida e aprovada será assinada por mim e pelos presentes. Natal, 18 de abril de mil novecentos e oitenta e seis.

Damiana André da Silva
Maria Aparecida de Queiroz
Francisco de Assis Pereira



Lúcia Caldas Gomes
Nancy Gomes dos Santos
Neide Varela Santiago
Maria Júlia de Paiva Almeida
José de Castro
Ana Lourdes Menezes Magalhães
Luzia Diva Cunha Dutra
Antonio Cabral Neto
Eunice Ariston
Hilda Câmara Martins de Vasconcelos
Maria Joana D'arc Silveira de Medeiros
Iolanda Brito Guimarães
Maria do Perpétuo Socorro de Menezes
Gerusa Sotero da Cunha
Maria da Paz Gomes Chagas
Eleika Bezerra Guimarães



A propagação da paz: um constante desafio às religiões

KÜNG, Hans. **Uma ética global para a política e a economia mundiais**. Tradução Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 1999.

Elisângela de Carvalho Franco

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

Atualmente, tem-se notado que a maior parte dos conflitos entre as civilizações tem sido gerada por questões ou fatores religiosos, culminando com a perturbação do *ethos* mundial e, conseqüentemente, com a paz mundial. Essa constatação se dá, devido a vários acontecimentos, ocorridos por conflitos religiosos. Mas, o que as religiões têm feito para mudar esse triste paradigma tão presente na contemporaneidade dos novos tempos?

O que é perceptível, na obra de Küng, *Uma ética global para a política e a economia mundiais*, traduzida por Carlos Almeida Pereira e publicada pela Editora Vozes em 1999, é a sua relevante observação, quando menciona que, em nome da religião, pode-se cometer várias atrocidades, até inspirar e legitimar a guerra entre os povos e o ódio entre as religiões, culminado por “ideais” próprios de cada religião ou por más interpretações dos ensinamentos bíblicos.

Küng destaca dois aspectos na extenuante questão entre buscar-se a paz ou externar o choque entre as civilizações. Assim, são propostas duas marchas: uma que segue a política mundial, partindo de propulsões idealistas modernas; e, a outra, que vai da problemática objetiva da política mundial, partindo de eixos significativos que buscam o *ethos* mundial.

Na dimensão dos conflitos de política mundial, sobressai a responsabilidade global que cada um tem na busca pela paz entre as religiões. Segundo Küng, “Sem paz entre as religiões não haverá paz no mundo”. Com base nesse eixo, vai chegar a um ponto em que as guerras deixarão de ser por motivos religiosos, e passarão, futuramente, a ser de civilizações, destacado por Huntington.

O que se observa é que a religião tem sido identificada como a força propulsora que move as ações e as convicções dos homens; força essa capaz de levá-los a dar a própria vida em nome dessa fé. A ciência política começou a perceber que isso tem ocasionado uma multipolaridade global, onde desta fazem parte a multiculturalidade e a multirreligiosidade.

Outros fatores perturbantes são os de causas políticas culturais e religiosas, visto que, subjacente ao conflito político externo, há os interesses de poder econômico, político e militar. Assim, podem estar ocultas as diferenças e rivalidades étnico-religiosas. Na proposta do *ethos* mundial, Küng (p. 212) diz que “[...] o futuro da paz e da civilização depende de que os líderes políticos e intelectuais das grandes culturas mundiais se entendam mutuamente e cooperem uns com os outros”. Ou seja, a essência de cooperação consiste em obter um diálogo mútuo entre as grandes potências mundiais por meio de seus líderes.

Outra questão que segue esse contexto é a separação entre Igreja e Estado, acarretando, assim, a dimensão de conflito entre os dois eixos, visto que há situações que precisam ser consideradas política e religiosamente. O que se percebe é que é necessária a eficiência política de interesses, mas com ética. De acordo com Küng, importa trabalhar uma ética voltada à responsabilidade que leve em conta todas as consequências.

Mas o que mantém uma sociedade unida? Essa é uma indagação que tanto o Estado como a Religião vem fazendo há séculos acerca do que se pode fazer para aproximar os povos em todo o mundo. Contudo, o autor frisa que a religião também separa as sociedades. Isso é percebido no fundamentalismo religioso, extremamente violento e sangrento, também tratado por radicalismo. Ambos são repressores e combatem qualquer tipo de expressão liberal que vá de encontro ao que a religião preza e, portanto, um problema mundial. Ainda há a questão do moralismo rigoroso, amplamente divulgado na variante do *Opus Dei*, que preza a cultura da vida e da morte. Ou seja, totalmente, contrário à liberdade de expressão, do princípio de ir e de vir e, principalmente, o de cidadania.

Portanto, o que pode manter uma sociedade unida, nas palavras de Küng, estaria no estabelecimento de um *ethos* vinculante, com um consenso básico sobre valores comuns, sobre normas e atitudes que incluía a autorrealização autônoma e a responsabilidade solidária. Ou seja, que possa ser



vislumbrado um ethos libertador, vinculante, tolerante e mundial. E o melhor, é uma religião que obrigue o homem a ser mais humano e aberto para a dimensão do transcendente, do religioso, no intuito de se vislumbrar um ethos humanizado e transcendente entre as religiões. Com o estabelecimento de um elo de confiança entre as religiões e havendo motivação, isso poderá contribuir para a paz interna e individual, como também superar as agressões e a violência na sociedade. Enfim, o ideal é aproximar as religiões da Declaração Geral dos Direitos Humanos, buscando fundamentar as próprias tradições e pondo-as em prática. Assim, cada um terá o livre exercício da escolha da religião na busca do diálogo entre as minorias religiosas com visando à confiança.

Portanto, a paz mundial pode ser entendida por meio de um ethos total, isto é, um ethos que humaniza as pessoas a compreender uns aos outros, a respeitar as opiniões, a permitir o livre arbítrio de seguir ou não esta ou aquela religião, e, sobretudo, obedecendo a este ensinamento do ser supremo: amar uns aos outros. O princípio do diálogo deve ser mantido, como também da compreensão e da tolerância, na busca pela paz e no respeito aos credos, às opiniões e aos valores a que cada religião se propõe.

Enfim, as religiões contribuem para a expansão do ethos tolerante e mundial, não tendo superioridade entre uma e a outra, mas no bem-estar de todos os seres e destes com o transcendente. Embora possa ser designado por meio de vários nomes, é único, amando todos, nas mais diferentes línguas, ações e amor universal.

Assim, apesar de extensa a obra de Hans Küng, é bastante proveitosa, trazendo contribuições para as áreas de humanas – Filosofia, Sociologia, História, Teologia e outras – fundamentando estudos de pesquisadores, estudantes e adeptos à temática, que, apesar de complexa, é também curiosa e reflexiva no contexto atual. O autor aborda, com bastante maestria, a questão da paz como um desafio às religiões, tratando do tema com certa delicadeza e, às vezes, com apontamentos de detalhes, até um tanto pessoal, induzindo o leitor a pensar que todos têm a responsabilidade de agir para a qualidade de vida, no bem-estar social e, principalmente praticar ações humanizadoras. A paz no mundo consiste no estabelecimento das ações humanas, ou seja, no cuidado com o próximo, no pensar antes de agir, no praticar o bem sem olhar a quem, independentemente de cultura, de pessoa, de raça, de credo, mas, simplesmente, o de se pôr no lugar do outro. São esses fundamentos que constam em todas as religiões, porém, por questões pequenas, fúteis, são



esquecidas no dia a dia e a paz se perde. Enfim, a obra demonstra a força mediante a cooperação mútua entre as importantes potências políticas e intelectuais das grandes culturas mundiais.

Profa. Ms. Elisângela de Carvalho Franco
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
Integrante do Grupo de pesquisa Estudos em Educação, Filosofia, Tecnologias
| GET
E-mail | elisangela.franco@ifro.edu.br

Recebido 22 set. 2015

Aceito 30 out. 2015



Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

1. A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico de acesso aberto, publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.
2. O artigo em consonância com o que prescrevem estas Normas Gerais é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte Century Gothic no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11.
3. O período determinado para submeter o artigo à Revista Educação em Questão é de 1º de março a 31 de outubro.
4. O artigo Inédito (português ou espanhol), entre 25 e 30 laudas, deve incluir resumo em português, inglês e espanhol em torno de 15 (quinze) linhas ou 170 (cento e setenta) palavras, com indicação de três (3) palavras-chave em cada idioma.
5. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, Inédito.
6. Na primeira página, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição.
7. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.
8. Cada artigo poderá ter, no máximo, três (3) autores; todos pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.
9. O artigo, resultante de dissertação de mestrado e de tese de doutorado, poderá ter, no máximo, dois (2) autores.
10. É exigido o título de doutor para o autor cujo artigo não teve a participação de outrem. Esse autor precisa, também, ser integrante de um grupo de pesquisa.



11. É exigido que o(s) autor(es) integre(m) um Programa de Pós-Graduação em Educação, além de integrar(em) um Grupo de Pesquisa.
12. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as referências.
13. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.
14. A citação, a partir de quatro linhas, deve ser recuada e seguida do sobrenome do(s) autor(es), ano e página.
15. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.
16. Escrever o nome completo dos autores e dos tradutores na referência.
17. As notas devem ter caráter unicamente explicativo e constar no final do texto, antes das referências. Cada nota explicativa deverá conter, no máximo, 400 (quatrocentos) caracteres.
18. A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na consistência do resumo (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); consistência interna do trabalho (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); consistência do título (com relação ao conhecimento produzido); qualidade do conhecimento educacional produzido (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivo-analíticas); relevância acadêmica e científica (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); originalidade do trabalho para a área de Educação e adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.
19. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
20. Cada autor(a) de artigo receberá um exemplar da Revista.
21. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
22. Cada resenha poderá ter no máximo dois (2) autores.
23. A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Educação em Questão.



24. Cada autor(a) de resenha receberá um exemplar da Revista.
25. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.
26. O artigo enviado para a Revista Educação em Questão será submetido à apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia.
27. A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o(s) autor(es) do parecer conclusivo do artigo.
28. A Revista Educação em Questão reserva-se ao direito de não publicar artigos e resenhas de mesma autoria (ou em co-autoria) em intervalos inferiores há dois anos.
29. À Revista Educação em Questão ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
30. Os artigos devem ser enviados para | <http://periodicos.ufrn.br/educacao-oemquestao> e para e-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
31. Cada número da Revista Educação em Questão compreende de oito a dez artigos.
32. O procedimento para envio do artigo no Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN, pela primeira vez, compreende: aba "Cadastro" (registrar todos os dados solicitados tanto como autor e como leitor); aba "Página do usuário" (clica no link "autor" e, depois, em "nova submissão") para o envio do texto do artigo. A declaração deve vir anexada no item "Passo 4" (Transferência de documentos suplementares). Anexo 1.
33. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).
34. As referências, no final do texto, precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

Livro

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.



Capítulo de livro

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

Monografia

MOREIRA, Keila Cruz. Grupos escolares – modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913). Natal, 1997, 59 f. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

Trabalho apresentado em congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÊDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn,



século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

Entrevista

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 maio. 2010.

Artigo ou matéria de Jornal

CUNHA, Raíra Mércia da; SANTOS, Nilzete Moura. Educação e família. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. 4, 15 set. 2013.

Documentos eclesiásticos

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d'Avila. Vila Nova do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

Testamento

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento**. Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Testamentos e autos de contas

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas**. Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas**. Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento



manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Legislação educacional, Constituição, mensagem governamental

BRASIL. **Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930**. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro de 1931**. Autoriza o Convênio entre a União e as unidades da federação, para o desenvolvimento e padronização das estatísticas educacionais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/htm>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1934). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001 (Ronaldo Poletti – Organizador, v. 3).

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm> Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/html>> Acesso em: 29 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/.html>> Acesso em: 25 mar. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1946). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas na abertura da sessão legislativa de 1951. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).



_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira na abertura da sessão legislativa de 1957. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 2, 1890-1986).

Revista Educação em Questão
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil
CEP | 59078-970
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br
Portal de Periódicos da UFRN | www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao

275