

ISSN 2317-0956

revista
(entreideias)

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

(5)

v. 5, n. 1, jan./jun. 2016

diennu
Ott
rae

(5)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitora – Dora Leal Rosa
Vice-Reitor – Luiz Rogério Bastos Leal

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Direção – Cleverson Suzart/ Dineia Sobral Muniz

EDITOR

Nelson De Luca Pretto
(nelson@pretto.pro.br)

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Susane Barros
(susanesb@gmail.com)

ASSISTENTE

Michele Sodre (bolsista - PPGedu)

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)
40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: + 55 71 3283 7272

Fax: + 55 71 3283 7292

revista.entreideias@ufba.br

www.faced.ufba.br

www.revistaentreideias.ufba.br

A *Revista entreideias* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas. Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

António Nóvoa
(Universidade de Lisboa, Portugal)

Antonio R. Bartolome
(Universitat de Barcelona, Catalonia, Espanha)

Antonio Rodrigus de Las Heras
(Universidad Carlos III de Madrid, Espanha)

Carolina Silva Souza
(Universidade de Algarve, Portugal)

Fernando Ramos
(Universidade de Aveiro/CETAC.MEDIA, Portugal)

Guillermo Orozco Gómez
(Universidad de Guadalajara, México)

Leoncio Vega Gil
(Universidade de Salamanca, Espanha)

Michael Young

(Universidade de Londres, London Knowledge
Laboratory, Inglaterra)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias
(Universidade do Minho/ Universidade Aberta de
Portugal, Portugal)

Reiner Hildebrandt-Stramann
(Universidade de Braunschweig Alemanha)

Yves Lenoir
(Université de Sherbrooke, Québec, Canadá)

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Afrânio Catani (USP)

Alfredo Veiga-Neto

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (UnB)

Antonio Flávio B. Moreira (UCP/RJ)

Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/MG)

Edvaldo Couto (FACED/UFBA)

Eunice Trein (UFF)

Graça Paulino (UFMG)

Heleusa Figueira Câmara (UESB)

Jacques Therrien (UFC)

Lindomar Wessler Boneti (Pontifícia
Universidade Católica do Paraná, PUCPR)

Luciana Pacheco Marques (FE/UFJF)

Lucídio Bianchetti (Universidade Federal de
Santa Catarina)

Lucília Regina de S. Machado (UFMG)

Maria Antonia Coutinho (UNEB)

Paulo Gileno Cysneiros (UFPE)

Reinaldo Matias Fleuri (CNPq/UFSC)

Roberto Romano (UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (UFSCar, Titular
aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACED/ UFBA
(Mandato: agosto de 2011 a julho de 2013)

Marlene Oliveira dos Santos
marlasantos32@gmail.com

Rosiléia Oliveira de Almeida
rosi_oliveira@terra.com.br,
e-mail institucional: roalmeida@ufba.br

Celi Taffarel
taffarel@ufba.br

Pós-graduação em Ensino, História e Filosofia
da Ciência - Jonei Cerqueira Barbosa -
joneicerqueira@gmail.com

Sara Marta Dick
saradick@ufba.br

ISSN 2317-0956

revista
entredideas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 5, n. 1, jan./jun 2016





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

Lúcia Valeska Sokolowicz

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Igor Fonsêca de Araújo Almeida

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IREISIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em www.revistafaced.ufba.br

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). –, Vol. 5, n. 1 (jan./jun. 2016)- . – Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2016-
v. : il.

Semestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Sumário

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

Artigos

Estilos de gestão, cultura organizacional e desempenho escolar Eudes Oliveira Cunha, Maria Couto Cunha	11
Avaliando o PROJOVEM urbano de São Luís: da postura metodológica às indagações sobre cidadania. Edinólia Portela Gondim, José Albertino Carvalho Lordêlo	29
Coordenação pedagógica: das influências históricas à resignificação de uma nova prática Shirlei Corrêa, Cássia Ferri	45
O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana Lygia Sousa Viegas	61
A natureza física e o homem: paixões em Manoel de Barros Edirles Mattje Backes, Lucy Ferreira Azevedo	77
Ressignificando o processo de ingresso no ensino superior: uma proposta didático-pedagógica Mônica Ramos Daltro, Milena Pereira Pondé	87
Práticas Referendadas: um modo de ver o que se faz em sala de aula Rosemary Lapa Oliveira, Lícia Maria Freire Beltrão	101

Resenhas

PRETTO, Nelson de Luca. <i>Uma dobra no tempo</i>: um memorial (quase) acadêmico. Ilhéus-BA: Editus, 2015. Laurenio Leite Sombra	121
TISSERON, Serge. <i>3-6-9-12 Diventare grande all'epoca degli schermi digitali</i>. Brescia: La Scuola, 2016 (153p) Monica Fantin	123
Instruções para os autores	129

Editorial

As ideias brotam, circulam, explodem engendrando muitas outras ideias. São construídas e deveriam, o mais amplamente possível, circular. Sair dos seus lugares de produção e chegar a novos e outros lugares, também estes de produção, para que, com aquelas, gerar mais produções.

Portanto, entre as ideias que vão e que vêm existem *entreideias*. Desse intenso movimento, nasceu a nova revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia: *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*. Uma revista acadêmica que pretende ir além dos muros da academia sem perder o rigor científico, chegando em todos os lugares. Uma revista para a educação, para a cultura, inserida na sociedade baiana, brasileira e planetária.

A *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade* já nasce com 18 anos de vida, pois ela é uma transmutação da nossa *Revista da Faced*. Essa nasceu local, como um Boletim. Virou revista logo em 1994, primeiro impressa, depois, além de impressa, também *on-line*. Foi modestamente contribuindo, ao longo desses anos, para um re-pensar o mundo – não só a educação! – e, por isso, mesmo, foi percebendo e recebendo essas transformações em seu próprio corpus teórico.

O percurso da *Revista da Faced* está marcado no tempo e no espaço. Não se pode apagar, de um lado, porque não queremos que ele se apague. Ao contrário, queremos ele – o percurso – sempre vivo, pois ele é vida, uma vida de pessoas que aqui estiveram gestando, escrevendo, administrando a revista e fazendo ela viver todas as transformações do mundo contemporâneo. Não se apaga também, porque, com as facilidades trazidas pelo digital, a nova revista ocupa o mesmo lugar da anterior, sendo um site só, uma coleção só. Um percurso com muitas mutações no meio do seu caminhar. É, portanto, uma nova revista que cresceu a partir da anterior. É movimento, como é próprio do contemporâneo.

Desde 2007, estamos na internet, com uma política de arquivos abertos, seguindo e interferindo de forma intensa nas urgentes e necessárias transformações do mundo contemporâneo, procurando ser um espaço para a divulgação do conhecimento científico.

Filiamo-nos filosoficamente, ao movimento de Acesso Aberto, que vem acontecendo em todo o mundo, e ao projeto *Public*

Knowlodge Project (PKP), desenvolvido a partir de um consórcio de universidades e, no Brasil, traduzido e conduzido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), órgão do Ministério da Ciência e Tecnologia.

A *Revista entreideias*, assim, tem como princípio fundamental o direito ao acesso público de todo seu conteúdo, compreendendo que tornar gratuito o acesso às pesquisas gera um maior intercâmbio global de conhecimentos, promove o crescimento da leitura e citação dos trabalhos acadêmicos e contribui com a democratização do conhecimento no país, facilitando, especialmente, o acesso a professores e pesquisadores de todos os níveis da educação.

Com a política de Acesso Aberto acreditamos estar contribuindo para a mais ampla divulgação dos resultados das pesquisas em andamento no Brasil e no mundo e, com isso, viabilizando que pesquisadores, jovens e *seniors*, possam se valer dos escritos para produzir novas pesquisas e, com isso, mais e mais escritos. Mesmo sabendo da importância de ocupar a internet, estando a revista disponível na rede para ser usada por qualquer cidadão, acreditamos ser importante mantermos a revista com a sua edição impressa. Obviamente, as dificuldades para a produção nesse suporte são enormes e, com isso, muitas vezes, temos uma distância temporal entre a publicação da edição *on-line* e a impressa. Em breve, pensamos em viabilizar, também, uma versão em áudio de nossos artigos, aumentando ainda mais o acesso aos textos por todos aqueles que, por gosto ou necessidade, demandam outra natureza de leitura.

A *Revista entreideias*, desta forma, acredita estar contribuindo com a democratização do conhecimento, parte da missão e responsabilidade das universidades públicas. Assim, aqui na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), pensamos e fazemos a universidade pública cotidianamente. A revista é apenas – mas não menos importante – uma peça a mais nesse movimento coletivo de nossa comunidade, querida do tamanho do mundo. Por isso o/a convidamos a adentrar no sistema, seja pelo site, pela leitura do impresso e pela divulgação do projeto.

Entre as ideias já postas, uma merece destaque: este primeiro número presta a nossa singela homenagem a Álvaro Cardoso de Souza, poeta-servidor da Faculdade de Educação da UFBA que, durante muito tempo, e até seus últimos momentos, foi o secretário de redação da *Revista da Faced*, emprestando a ela a qualidade do seu texto.

A ele dedicamos este número.

Temos certeza de que estaria, com sua alegria e poesia, contribuindo muito para esta nova revista.

Boa leitura e que muitas *entreprideias* possam surgir da leitura deste e dos próximos números.

Nelson De Luca Pretto

Editor

Artigos

Estilos de gestão, cultura organizacional e desempenho escolar

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou a gestão manifestada nos elementos da cultura da escola e sua relação com o desempenho em duas instituições públicas de Educação Básica da rede municipal de ensino de Salvador, Bahia, com resultados contrastantes no indicador de qualidade, expresso pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso comparativo, sendo a coleta de dados feita por meio de observações e entrevistas, bem como da consulta a documentos. Os resultados demonstraram realidades opostas em diversos aspectos relacionados à gestão das escolas, nas dimensões administrativo-burocrática, pedagógica e política, e confirmaram a relação existente entre as variáveis gestão e desempenho escolar. Os dados mostraram que a gestão da escola de melhor desempenho se distingue pela participação da comunidade nas atividades e decisões da escola, melhor controle dos processos e maior integração entre os sujeitos. Na escola de baixo desempenho, a gestão se caracterizou por relações informais e maior incidência de conflitos entre os sujeitos. Verificou-se, ainda, que os fatores internos da escola desempenharam papel importante na explicação do fenômeno, demonstrando a relevância do estudo da gestão na perspectiva da interação dos sujeitos.

Palavras-chave: Administração das instituições de ensino; Organizações escolares; Avaliação escolar.

Eudes Oliveira Cunha
Rede Municipal de Ensino de
Salvador / Universidade Católica do
Salvador (UCSAL)
eudesocunha@gmail.com

Maria Couto Cunha
Universidade Federal da Bahia /
Faculdade de Educação
mariacoutocunha@gmail.com

Introdução

O estudo da gestão escolar envolve a compreensão de elementos de ordem social e cultural que estão presentes na configuração da escola. Nesse sentido, a cultura da escola, expressa por meio de crenças, valores, comportamentos e atitudes, partilhados na interação dos sujeitos em seu cotidiano de trabalho, pode revelar as formas de conceber e pôr em prática os procedimentos de gestão desenvolvidos em uma dada instituição escolar. Com efeito, as normas estabelecidas pelos sistemas de ensino estão sujeitas à interpretação dos atores que compõem a comunidade da escola. Por isso, é possível afirmar que existe certa margem de autonomia no desenvolvimento das ações dos atores, de modo que cada instituição de ensino é caracterizada por uma maneira particular de funcionamento e de chegar a determinadas deliberações.

A pesquisa teve como eixo principal investigar em que sentido os indicadores de desempenho educacional das escolas são influenciados pelas especificidades das práticas da gestão, manifestadas na cultura da escola. Antes de discorrer sobre

(2) Este índice visa demonstrar a situação da Educação Básica do Brasil, por meio do levantamento de informações nas diversas escolas do país. O Ideb resulta da combinação de dois fatores educacionais: a) indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão), medidos pelo Censo Escolar; b) e indicadores de desempenho em exames padronizados como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil. O índice se expressa com a média na escala entre zero e dez.

alguns aportes teóricos ligados a esse tema e serem apresentados os resultados da pesquisa, expõem-se alguns indicadores que justificam a implantação, no Brasil, de políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade do ensino nas instituições de ensino.

Após o período de expansão do acesso à Educação Básica no país, sobretudo na década de 1990, as instituições escolares públicas se depararam com o desafio da melhoria do rendimento escolar dos alunos. Dentre os condicionantes dessa baixa qualidade educacional, podem-se citar fatores internos aos sistemas de ensino, assim como fatores sociais, culturais e familiares, emergidos de uma população que até então não tivera acesso à escolarização.

As taxas de repetência dos estudantes no Brasil e, em especial no Nordeste, ainda são elevadas nos períodos recentes. No Estado da Bahia, a taxa de reprovação dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2009, foi de 15,6%. Esta situação fica bem evidenciada quando é observada a taxa de distorção idade-série de 31,4%, em 2009, nessa etapa da escolaridade. Outro indicador preocupante que revela o baixo nível de qualidade do ensino, na Bahia, tem sido os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb),² medido pelo Ministério da Educação (MEC). Os índices divulgados, referindo-se a 2005, 2007 e 2009, período que antecedeu a realização desta pesquisa, entre 2011 e 2012, mostram que o Estado da Bahia obteve nestes anos, médias inferiores às médias nacionais, considerando as escolas públicas. (BRASIL/MEC/INEP, 2010)

Ao observar os resultados do Ideb no município de Salvador, capital do Estado, verifica-se que os números também são inferiores às médias nacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constatadas em redes municipais de ensino do Brasil, conforme Quadro 01.

Quadro 1 – Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil, da Bahia e de Salvador. 2005, 2007, 2009

	Ideb observado		
	2005	2007	2009
Brasil	3,6	4,0	4,4
Bahia	2,6	2,6	3,2
Salvador	2,8	3,8	3,7

Fonte: Brasil/MEC/INEP (2010).

A partir dessa constatação, a pesquisa de que trata este artigo pretendeu analisar a gestão escolar manifestada nos elementos da

cultura da escola e sua possível relação com o desempenho em duas escolas do Sistema de Ensino Municipal de Salvador.

Gestão e cultura da escola: aspectos conceituais

As políticas públicas educacionais vêm valorizando a gestão escolar como um meio que pode contribuir de forma significativa para a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos. Autores como Paro (2007) têm afirmado que a gestão representa um dos condicionantes da qualidade do ensino. Segundo Libâneo (2008, p. 10), “[...] o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares”. Com respeito a estas práticas na gestão escolar, pode-se citar a capacidade de liderança dos dirigentes, sobretudo do diretor, a gestão participativa, o clima de trabalho, a organização do ambiente, as relações entre os sujeitos escolares, dentre outros fatores.

É importante considerar que a forma como a escola se organiza em sua estrutura administrativa e política envolve uma gama de fatores importantes que determinam os rumos dos resultados. Algumas variáveis, presentes no cotidiano escolar, podem trazer implicações favoráveis ou não a estes resultados. Como exemplo, pode-se citar o preparo dos professores, as condições de trabalho e fatores socioeconômicos ligados à vida dos alunos, dos funcionários e dos professores. A gestão se apresenta como uma forma de colaborar no provimento dos recursos necessários para o sucesso das atividades de ensino, razão porque se torna necessário investigar sobre a forma como tais fatores se organizam e se desenvolvem em meio à diversidade de situações que envolvem as realidades das escolas.

De acordo com Bordignon e Gracindo (2006, p. 147), “a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas”. Nesse sentido, a gestão não é concebida como uma atividade puramente técnica, mas sim, como um “processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”.

Todavia, a gama de fatores que implicam nos melhores resultados torna difícil isolar a variável gestão no estudo das organizações escolares. Sobre este aspecto, alerta Nóvoa (1995, p. 28) que no

[...] esboço do retrato de uma escola eficaz estão presentes conceitos como autonomia, *ethos*, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projecto etc. A cultura de escola é uma das áreas de investigação que permite mobilizar estes conceitos, dando-lhes uma maior consistência teórica e conceptual.

Desse modo, a articulação do conceito de gestão e cultura organizacional da escola representa uma maneira de contextualizar o fenómeno estudado para não reduzir “o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*”. (NÓVOA, 1995, p. 16) Cada instituição de ensino desenvolve formas de conceber a gestão e sua prática de uma maneira particular, influenciadas por aspectos da cultura da organização, expressos e materializados nas ações entre os atores.

Com relação às formas e especificidades de empreender as atividades na escola, autores como Lima (2011) têm sinalizado a diferença entre o plano das orientações para a ação organizacional, relacionado às orientações legais e o plano da ação organizacional, relacionado às práticas dos atores. Nesta perspectiva, na organização escolar, “[...] por mais poderosos que os controles político-administrativos possam ser, mesmo no contexto de uma administração burocrática centralizada, os atores educativos gozam sempre de certa autonomia”. (LIMA, 2011, p. 39)

Esta autonomia, a qual se refere o autor, tem relação com a própria cultura organizacional da escola. Esta se revela nos modos de agir, nas crenças e valores partilhados entre os atores que compõem a unidade de ensino e se manifestam nas interações dos sujeitos, nas rotinas das atividades educativas, nas formas de empreender a gestão da escola.

Em torno desta discussão, no bojo dos estudos sociológicos e antropológicos sobre os fenómenos da educação em diálogo com modelos organizacionais, surge o conceito de cultura escolar como um meio de delimitar as particularidades desta instituição voltada para objetivos educacionais. Nesse sentido, o termo cultura escolar compreende os elementos comuns ao conjunto das instituições de ensino. Contudo, partindo do pressuposto de que, mesmo no conjunto das instituições escolares, cada escola traz experiências existenciais distintas, autores como Torres (2005), utilizam o termo cultura da escola, como uma forma de demarcar as especificidades de cada instituição de ensino. Desse modo, entende-se que apesar

de as escolas terem características aproximadas em suas formas de organização, cada instituição é portadora de uma identidade própria: cultura da escola.

Com base no que foi exposto, trata-se de um termo de difícil conceituação devido a sua abrangência e às variadas abordagens teóricas. Todavia, apesar de determinados autores tratarem esses termos como sinônimos, para efeito deste artigo, verifica-se a necessidade de distinção entre os conceitos de cultura escolar e cultura da escola, sendo este segundo mais adequado para desenvolvimento da presente pesquisa, pois delimita as características de uma organização.

Nessa perspectiva, Pol e colaboradores (2007, p. 67) afirmam que a cultura da escola,

[...] se manifesta através de formas específicas de comunicação, na realização de actividades pessoais, na maneira como as decisões são tomadas pela gestão da escola, no clima social da escola e nas opiniões partilhadas pela população escolar, independentemente do que se passa na sua escola.

Estes autores ressaltam ainda que, na perspectiva da gestão, a cultura da escola é um fenômeno interno e tem “um papel muito mais significativo na gestão escolar do que os fatores externos, uma vez que estes últimos são menos influenciadores do que o primeiro”. (POL et al., 2007, p. 67)

Com relação às orientações das políticas educacionais, a partir dos anos 1990 no Brasil, verificam-se transformações nas formas de conceber a gestão. Os princípios da gestão democrática determinados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394/96) vêm sendo implementados nas escolas, resultando em novas práticas.

Na rede municipal de ensino de Salvador, no período da pesquisa desenvolvida nos anos 2011-2012, verificaram-se sinais dessas políticas de orientação para novos procedimentos da gestão. Esse sistema tem empreendido medidas para atender a essas novas políticas, como, por exemplo, ao determinar que a direção das unidades de ensino seja exercida pelo diretor, vice-diretor e pelo conselho escolar. Observa-se nesse sentido, a existência de ações do governo municipal com vistas a fortalecer a gestão das escolas. No entanto, destaca-se que tais orientações se desenvolvem dentro das especificidades de cada instituição, o que faz emergir formas

(3) No período da pesquisa, em 2012, a gestão do sistema do município era subdividida em onze regiões denominadas de Coordenadorias Regionais de Educação, sendo elas: Centro, Cidade Baixa, São Caetano, Liberdade, Orla, Itapuã, Cabula, Pirajá, Subúrbio I, Subúrbio II e Cajazeiras. Na atual gestão, em 2015, estas coordenações passaram a ser denominadas de Gerência Regional de Educação (GRE).

diferenciadas de organização da gestão escolar. Cada escola coloca em prática as normas de forma peculiar a depender das relações estabelecidas entre os sujeitos escolares no seu cotidiano, o que levou a supor, na pesquisa de que trata este artigo, que os seus processos de gestão provocam resultados diferenciados com relação ao processo de aprendizagem dos alunos. Convém salientar que, nesta mesma rede de ensino, houve uma variação substantiva do Ideb entre as escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que faz emergir questionamentos sobre os possíveis fatores que influenciam na diferenciação nesses resultados. Considerando os valores extremos deste indicador entre as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs),³ na rede municipal de Salvador, tem-se a seguinte distribuição (Quadro 2):

Quadro 2 – Escolas da rede municipal de Salvador, por CRE, com os mais baixos e os mais altos Ideb, em 2009

CRE	Baixo Ideb		Alto Ideb	
	Escola	Média	Escola	Média
Centro	Sóror Joana Angélica	2,6	Nossa Senhora da Salete	5,0
Cidade Baixa	União Comunitária	2,7	Tiradentes	4,1
São Caetano	Helena Magalhães	2,8	Comunitária Bom Juá	4,9
Liberdade	Dr. Marcos Vinicius Vilaça	2,8	Maria Bonfim	5,3
Orla	Conjunto Assistencial Nossa Senhora de Fátima	2,8	Osvaldo Cruz	4,2
Itapuã	Municipal Baha'i	3,1	Do Parque São Cristóvão Prof. João F. da Cunha	5,3
Cabula	Do Calabetão	2,7	Madre Helena Irmãos Kennedy	4,3
Pirajá	Esperança de Viver	2,6	Manoel de Abreu	4,6
Subúrbio I	Municipal de Fazenda Coutos	2,6	Dr. Eduardo Doto	4,3
Subúrbio II	De Bananeiras	2,4	Francisca de Sande	4,3
Cajazeiras	Doutor Marcos Vinicius Vilaça	2,8	Irma Elisa Maria	4,5

Fonte: BRASIL/MEC/INEP e PMS/SECULT (2011).

Verifica-se, desse modo, uma disparidade de resultados da avaliação entre escolas de cada coordenadoria. Diante deste quadro, pretendeu-se investigar em que sentido os indicadores de desempenho educacional das escolas são influenciados pelas especificidades das práticas da gestão, reveladas pelas manifestações da cultura da escola. A hipótese inicial era de que as formas adotadas na estrutura e organização dos processos de gestão, emergidos de um conjunto de aspectos relacionados à cultura da

escola, condicionavam resultados diferenciados nos indicadores de desempenho das instituições de ensino.

Autores (SANDER, 2002; PARO, 2007; LIBÂNEO, 2008) têm afirmado que os modelos hierarquizados e autoritários vêm cedendo espaços para outros modelos de organização e gestão da educação, com vistas a dotar as escolas das condições ideais para desenvolver as atividades, de forma a colher os melhores resultados. No dizer de Sander (2002, p. 13),

[...] as tradicionais estruturas organizacionais hierárquicas e centralizadas adotadas na educação estão dando lugar a sistemas mais descentralizados, com novos desenhos organizacionais para facilitar uma gestão escolar mais horizontal, mais participativa, mais democrática.

Partindo-se do pressuposto de que a gestão assume um papel significativo no desempenho da escola, a pesquisa teve como principal objetivo analisar a gestão escolar, manifestada nos elementos da cultura da escola, e sua possível relação com o desempenho escolar dos estudantes, expresso pelo Ideb em duas escolas da rede municipal de ensino de Salvador.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas, selecionadas a partir de três critérios, previamente, estabelecidos: 1) Resultados do Ideb (uma escola dentre as que obtiveram os mais altos índices e outra dentre as que obtiveram os mais baixos índices; 2) Continuidade da gestão (que o diretor e/ou vice-diretor tivessem participado da gestão anterior); 3) Semelhança do porte da escola. Foram selecionadas a Escola A, com Ideb acima de 5,0 e a Escola B, com Ideb abaixo de 3,0, em 2009. Ambas as escolas selecionadas eram de médio porte. O recorte temporal da pesquisa foi estabelecido entre os anos de 2009 (ano de coleta de dados do Ideb) e 2011 (período de coleta de dados empíricos).

Os dados foram coletados por meio de entrevistas e observações do cotidiano escolar, verificando-se as rotinas nos setores e as interações dos sujeitos. Com relação ao indicador de desempenho, a pesquisa considerou ser o Ideb um paradigma de avaliação importante para detectar o desempenho das escolas em termos de rendimento dos alunos.

A Escola A está localizada em um bairro da periferia de Salvador e a Escola B, no centro de Salvador. A primeira foi criada por um líder comunitário ligado a um grupo religioso na década de 1940 que, com o objetivo de atender a comunidade, ministrava aulas em sua própria residência, o que fez, no decorrer dos anos, que esta instituição fosse referida pelos moradores do bairro como a escola do líder comunitário. Esta instituição, em sua trajetória, funcionou com estrutura física precária e, por duas vezes, precisou mudar de prédio por conta de risco de desmoronamento. Em 2001, esta escola passou a ser administrada e mantida pelo governo municipal.

A Escola B foi criada na década de 1970 pelo governo estadual e passou para a administração do governo municipal em 2004. Esta instituição funciona em um prédio adaptado para uma escola. Na sua trajetória, os problemas de estrutura física e o risco de desmoronamento do prédio também implicaram em mudança de local por duas vezes. Com as constantes mudanças de local, muitos documentos da escola ficaram perdidos, o que dificultou a coleta de informações para a pesquisa.

A partir do estudo da literatura sobre cultura da escola, foram definidos os aspectos da gestão a serem analisados na pesquisa. Levando em conta a discussão que se desenvolve neste artigo, foram destacadas as seguintes categorias:

- Planejamento da gestão
- Administração de recursos financeiros
- Preservação do patrimônio
- Execução dos serviços nos setores
- Exercício de liderança e controle dos resultados
- Atividades de coordenação pedagógica
- Funcionamento do Conselho Escolar
- Participação dos sujeitos nos processos decisórios

A gestão escolar e sua relação com o desempenho educacional

Sander (2002, p. 10) conceitua a gestão educacional em três níveis: a) o nível pedagógico que é de natureza técnica, que se refere aos processos de ensino e aprendizagem; b) o nível organizacional ou burocrático, que se refere à estrutura e

funcionamento da instituição educacional; e c) o nível político que diz respeito às relações entre escola e seu entorno com suas forças políticas, econômicas e culturais. O estudo realizado sistematizou a coleta e interpretação dos dados a partir dessas três dimensões. Considerou-se importante adotar esta categorização para a análise dos resultados.

A gestão escolar das escolas na dimensão administrativo-burocrática

Pelas observações feitas e resultados das entrevistas, constatou-se na Escola A um esforço para o controle e organização dos serviços pela direção, destacando-se a realização de reuniões periódicas com professores e funcionários. Verificou-se, ainda, o cuidado dos atores com a preservação do patrimônio. De acordo com a coordenadora (A1), a direção faz reunião mensal e bimestral com os líderes da turma para desenvolver um trabalho de conscientização. Ela afirmou que *“não vê menino jogar carteira, destruir cartaz”* e por conta desse trabalho, *“eles têm aquela preocupação em ver o ambiente organizado”*. Além disto, por ter suas contas aprovadas em exercícios anteriores, a escola recebeu e administrou recursos financeiros que contribuiu para o melhoramento das condições de funcionamento da escola.

Na Escola B, verificou-se dificuldade da direção no controle e organização dos serviços, o descuido com o patrimônio, sobretudo pelos alunos e uma crise de autoridade da diretora. Isto fica claro nas relações informais entre a direção e demais profissionais e maior incidência de conflitos entre esses atores. A fala da diretora desvela esses problemas de relacionamento entre os profissionais:

Todos, todos os dias. Todos os dias, por mais que a escola seja pequena, são pessoas diferentes, cabeças diferentes, estrutura diferente, cada um se acha dono da verdade. [...] Então é um leão que a gente consegue matar a cada dia, através de reunião, de palestra. De colocar um perto do outro pra tentar resolver o problema, mas é complicado. [...]. (Diretora B1)

Além disso, pelas dificuldades de prestação de contas de exercícios anteriores, a escola não recebia recursos financeiros, o que implicava na diminuição das condições essenciais para o seu funcionamento.

Desse modo, apesar de as determinações do sistema de ensino serem as mesmas, os atores empreendiam a gestão nesta dimensão de maneira diferenciada, a partir de interpretações das normas no cotidiano e das próprias condições de funcionamento das escolas. Nesse sentido, de acordo com Lima (2002, p. 51) “não são apenas os modelos decretados que influenciam as práticas de gestão; estas práticas são influenciadas por múltiplos fatores, objetivos, interesses, circunstâncias etc. [...]”. Assim, a trajetória histórica e o contexto onde estão inseridas e as interações dos atores dão outros contornos às normas prescritas pelo sistema de ensino.

Entende-se que a Escola A expressou níveis mais elevados de racionalização dos recursos humanos para a consecução dos fins pedagógicos se comparada à Escola B com relação a esse ponto. Há maior acompanhamento e controle dos resultados pela chefia, neste caso, representada nas funções de direção e vice-direção das escolas. Sobre este aspecto afirma a Funcionária A:

A diretora sempre desce, fica olhando, observando. Às vezes a gente pensa que ela tá olhando outra coisa, mas não, ela está observando os alunos, a gente também, ela fica observando. Toda hora ela tá aqui embaixo. (Funcionária A4)

Nesta mesma direção, não se considera que existe uma relação permeada por autoritarismo entre a direção e funcionários, tampouco entre direção e professores.

Nessa escola, que obteve Ideb alto, a cultura da escola, construída ao longo dos anos, revela traços fortes que interferem na gestão, ou seja, esta não se resume apenas na figura do diretor. Assim, as concepções e práticas de gestão, partilhados entre os atores estão associadas, também, à integração entre os professores e os dirigentes, bem como, relacionada à participação dos membros nas tomadas de decisão, por conta também de uma cultura construída através dos tempos em torno de determinados valores.

Na Escola B, prevaleciam as relações informais, de cunho pessoal, entre a direção e os professores e os funcionários, o que indicavam entraves no apoio aos processos de ensino. Além disto, a rotatividade de professores e alunos na escola e o grau de agressividade entre eles afastavam a oportunidade de ser construída uma cultura que favorecia o desenvolvimento de sentimentos de autoestima assim como de preservação de determinados valores considerados positivos.

Os dados sugerem, pois, que é possível afirmar que na escola A as concepções de uma boa gestão pelos profissionais convergiam para as posições defendidas por Rutter e colaboradores (1979 apud GLATTER, 1995, p. 147-148) quando eles afirmam que os melhores desempenhos das escolas têm relação com a “combinação de liderança forte associada à participação na tomada de decisão”.

Vê-se que são diversos os fatores relacionados à gestão que necessitam ser analisados na dimensão burocrático-administrativa e que esses fatores se relacionam com os elementos da cultura da escola para além das normas estabelecidas pelos sistemas.

A gestão das escolas na dimensão pedagógica

Na Escola A, a coordenadora pedagógica sinalizava dificuldades para desenvolver o seu trabalho com alguns professores. Percebia-se que havia uma consciência por parte dessa profissional de que deveria agir com “cautela” nesta relação, para que houvesse avanços nos resultados pedagógicos. Por seu turno, os professores em geral sinalizavam o apoio da coordenadora pedagógica no planejamento e no acompanhamento de seus trabalhos, mas não demonstravam que o seu trabalho seria fundamental para as atividades de ensino em suas classes. Na escola B, esta relação entre coordenação pedagógica e professores apresentava problemas relativamente sérios. Os dois coordenadores afirmaram que os professores têm dificuldade de executar o que foi planejado e um deles afirmou:

Não acho que os professores façam um bom planejamento, não. Eu acho que os professores não têm muito a cultura de planejar. Tem muita dificuldade de planejar. Acho que tem competência, mas com relação ao planejamento precisa amadurecer mais.
(Coordenador B1)

Sendo assim, os dados das entrevistas indicam que existe muita dificuldade nessa escola para que a coordenação pedagógica conduza, junto aos professores, o planejamento e execução das ações voltadas para o ensino. Há uma falta de apoio dos professores com relação à liderança pedagógica da escola por parte dos profissionais da coordenação.

Foi apontado, também, que as relações informais e de amizade têm atrapalhado o apoio pedagógico aos professores. Estes, ao se referirem ao apoio da coordenação, não consideram existir uma contribuição significativa em seus trabalhos. Estes dados se

revelaram também nas observações da pesquisa feitas nas reuniões de planejamento das duas escolas.

Sobre a relação entre direção, coordenação pedagógica e professores, Libâneo (2008, p. 103) afirma que a gestão da escola pode favorecer a criação de uma cultura organizacional que resulte em melhores resultados escolares. A equipe gestora pode modificar as rotinas e contribuir para uma mudança na cultura da escola, “[...] a partir das percepções, modos de pensar e agir, práticas, próprias da cultura existente [...]”.

Então, parece existir uma descrença na função deste cargo de coordenador pedagógico pelos professores em ambas as escolas. Todavia, na Escola A, registra-se integração entre coordenadora e professores, enquanto na Escola B, há quase uma rejeição da liderança pedagógica desse profissional. Bordignon e Gracindo (2006), ao discorrerem sobre a função da gestão na dimensão pedagógica, ressaltam a finalidade de transformar os objetivos educacionais em ações, nesta dimensão. O planejamento pedagógico e sua execução pelos docentes podem se inserir nesse processo referido por estes autores e, nesse âmbito, a Escola B tem enfrentado maiores dificuldades que por certo, têm ocasionado impacto negativo nos indicadores de qualidade da escola.

A gestão das escolas na dimensão política

Em ambas as instituições estudadas, os diretores declararam que a democracia na gestão se desenvolve mediante o diálogo e a abertura para sugestões da comunidade com relação ao funcionamento das escolas. As falas dos diretores na pesquisa desvelam parte das suas formas de conceber e interpretar as determinações expressas na legislação municipal, quanto ao modelo de gestão democrática.

Assim, verifica-se que na Escola A, a dirigente interpreta a “democracia” relacionando-a a tomada de decisão coletiva, apesar de admitir que existam processos que devam ser decididos pela direção escolar, apenas. Na Escola B, as concepções sobre a materialização de práticas democráticas na visão da diretora, estão associadas à escuta dos membros, na tentativa de atender às suas necessidades, à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, não enfocando os processos decisórios coletivos. Além disso, a fala desta entrevistada se apresenta contraditória, pois, ao tempo em que defende a gestão democrática como a ideal, aponta

a necessidade de se adotar procedimentos que ela denomina de “tradicionais” de gestão, no sentido de serem rígidos, para garantir a execução dos serviços.

Tais informações demonstram sinais de que as instituições tendem a estabelecer a gestão democrática, conforme preconiza a Lei Orgânica do Município, quando determina que a gestão do ensino público municipal deva ser exercida com representação de “[...] todos os segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos”. (SALVADOR, 1990) No entanto, estas orientações do órgão central não se materializam de forma efetiva nas escolas que desenvolvem a gestão de formas distintas. Ao adentrar nas especificidades das formas de empreender a gestão das escolas, foram identificados aspectos contrastantes na dimensão política da gestão. A Escola A tem um conselho escolar atuante. Sobre este aspecto, a diretora salienta que o apoio do colegiado ocorre quando é solicitado. Ela destaca, ainda, que os professores da escola sugerem determinadas medidas, pois *“eles tem essa liberdade para poder apontar, para poder aconselhar, também”* e isso é, segundo a informante, *“tranquilo”*. Na Escola B, este órgão colegiado não se encontra em atividade. No intuito de compreender os processos decisórios nas experiências anteriores, questionou-se sobre a maneira como os membros do Conselho chegavam a acordos. Desse modo, a diretora dessa escola detalha as dificuldades:

[...] às vezes falam coisa que não tem nada a ver, porque não tá conhecendo a historia, alguém falou alguma coisa a ele, pegou a coisa pela metade, e aí é muito complicado e aí você tem que tá ali no meio, sabe? Acalmando, apaziguando, orientando, justificando o porquê daquela coisa, para que a coisa aconteça. (Diretora B)

Neste sentido, na Escola A, existem níveis mais altos de participação, pois além da atuação do conselho verifica-se, ainda, que há também maior envolvimento dos professores na gestão. Na Escola B realizam-se poucas reuniões, além de os professores não demonstrarem envolvimento com a gestão.

Com relação à participação das famílias, foram encontradas semelhanças entre as escolas pesquisadas como, por exemplo, a falta de participação e acompanhamento dos filhos, pelos pais. Nesse sentido, mesmo na Escola A, que tem conselho escolar, a participação da comunidade ainda é pouco relevante.

Com base nestes dados apresentados e nas observações, entende-se que a participação nos processos decisórios na Escola A, parece ser comum aos professores. A formalização do conselho, conforme determina a legislação municipal, talvez não tenha tanto impacto nas mudanças das formas de conceber a participação nesta instituição. Com base nestes dados, entende-se que a Escola A expressa um estilo de gestão mais democrático, se forem consideradas a participação dos professores e a atuação do conselho escolar.

Os dados que emergem na dimensão política da gestão, no presente estudo, vão na mesma direção de resultados de estudos quantitativos realizados sobre esta questão. Alguns deles relacionam perfis de diretores democráticos com os melhores desempenhos das escolas. Por exemplo, podem-se citar os achados de Soares e Teixeira (2006, p. 180), a partir do cruzamento de dados quantitativos do Saeb:

[...] um perfil de diretor amplamente democrático parece influenciar, positivamente, na proficiência do aluno, além de produzir uma maior equidade com respeito à condição socioeconômica, pois diminui o efeito que essa variável exerce sobre a proficiência. No entanto, ressalta-se que este estudo necessita de futuras comprovações empíricas que o reforcem e de extensões que o complemente.

Na mesma perspectiva, os dados encontrados na Escola A vão na direção dos resultados dos estudos de Souza (2007, p. 7), quando este autor afirma que “a democratização dos processos de gestão têm relação com o bom resultado da escola”. No estudo em específico, este autor considerou a frequência de reuniões do Conselho Escolar como um dos elementos que compõem o conceito de gestão democrática, o que reforça os dados encontrados na pesquisa realizada.

Considerações finais

Como já mencionado, a gestão escolar, entendida como atividade de mediação dos processos educativos, tem sido abordada na literatura como um importante componente que influencia o desempenho escolar (PARO, 2007; SANDER, 2005; LIBÂNEO, 2008). Estudos quantitativos também têm sinalizado a correlação

positiva entre gestão e os indicadores oficiais de qualidade da educação, destacando-se o perfil dos dirigentes escolares e os estilos mais democráticos como aqueles que favorecem os melhores desempenhos das escolas públicas. (ALVES, 2008; FRANCO, 2007; SOUZA, 2007)

Na pesquisa cujos resultados estão aqui apresentados, buscou-se compreender esta correlação por meio de um estudo de caso comparativo entre duas escolas de um mesmo sistema de ensino (municipal), por considerar que os estudos quantitativos não dão conta, por si só, de explicar as especificidades dessa relação, que podem ser entendida pela análise de variáveis intrínsecas das escolas, especialmente, quanto as suas formas de empreender a gestão.

Ora, se na literatura é afirmado que a gestão escolar interfere nos resultados do processo educativo, ao buscar compreender as condições particulares de duas instituições de ensino com resultados de Ideb que se contrastam, a pesquisa partiu da hipótese de que muitos desses resultados poderiam ser explicados pelas formas diferenciadas de gestão, nas suas diversas dimensões e manifestações. Caberia, então, apontar e analisar as características e os aspectos manifestos nesses processos diferenciados de gestão.

É importante alertar que o presente objeto de estudo não consistiu em verificar e apontar quais as formas de gestão que seriam as mais acertadas ou as mais indicadas para que as escolas obtivessem melhores resultados. Mas analisar a gestão escolar manifestada nos elementos da cultura da escola e sua possível relação com o desempenho, expresso pelo indicador de desempenho das escolas.

Com efeito, os processos de gestão evidenciados nas duas escolas, uma com Ideb alto e a outra com Ideb baixo, foram opostos em diversos aspectos da cultura, o que pode ampliar a compreensão dos fenômenos focalizados em outros estudos realizados, que versam sobre esta relação.

Entende-se, a partir dos dados analisados na pesquisa, que as características nas formas de empreender a gestão escolar, implementadas a partir dos elementos constantes da cultura de cada uma das escolas, podem ter influenciado os resultados de desempenho das escolas, que se expressaram na Escola A com média acima de 5,0 e na Escola B, com a média do Ideb abaixo de 3,0.

Contudo, afirmar que estes fatores têm relação com os melhores ou piores resultados do Ideb, não significa desconsiderar outras variáveis que também possam interferir nestes resultados. As condições socioeconômicas das famílias dos alunos, assim como as questões ligadas à formação e atuação dos professores, apesar de não terem sido objeto de análise do estudo, se revelaram nos dados apresentados, como aspectos que devem ser considerados em outras pesquisas sobre esta temática. Nesse sentido, chama-se a atenção para os problemas que dizem respeito à indisciplina e violência que se apresentaram de maneira mais intensa na Escola B, assim como a proporção de professores, nesta escola, cuja formação não atende à política educacional vigente, pois somente 37.5%, deles possuíam graduação de nível superior, segundo dados de 2009, fornecidos pelo MEC/INEP. Obviamente, se a maioria dos professores não tem a formação e envolvimento adequados para melhor exercer sua função, em um contexto no qual se valoriza a participação na gestão, supõe-se que estes profissionais tinham mais dificuldades em cooperar com os processos decisórios coletivos.

Estas reflexões podem contribuir para se questionar como escolas regidas pelas mesmas regras, pela coordenação do mesmo sistema de ensino, com o alunado que guarda características sociais semelhantes, desenvolvem modelos de gestão tão distintos e possuem indicadores de desempenho educacional tão diferentes. Portanto, os achados desta pesquisa sobre esses modelos de gestão quando comparados aos seus respectivos valores medidos através do Ideb, podem fornecer pistas para o estabelecimento da associação entre gestão escolar e desempenho educacional das escolas, mesmo baseando-se em estudos de caso, como o desenvolvido na pesquisa de que trata este artigo.

Management styles, organizational culture and school performance

Abstract: This paper presents the results of a research that analyzed the management manifested in the elements of the school culture and its relationship to performance on two municipal public institutions of Basic Education in Salvador, Bahia, with contrasting results on quality indicator, expressed by Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). This is a qualitative research using the case study comparison model, having data collected through means of observation and interviews, as well as consultation of documents. Results demonstrate opposite realities in several aspects

related to school management, in administrative and bureaucratic, educational and political dimensions, and confirm the existing relation between school management and performance variables. The data showed that the school with the best performance differs by community participation, better process control and greater individuals integration. In the low-performing school, the management was characterized by informal relationships and higher incidence of conflicts between individuals. It was found also that the internal factors of the school played an important role in explaining the phenomenon, demonstrating the relevance of the study of management in view of the interaction of individuals.

Keywords: Management of educational institutions. School organizations. School evaluation.

Referências

- ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, ago. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200008&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: 6 dez. 2010.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*, São Paulo, Cortez, 2006.
- BRASIL. Lei Federal. Constituição Federal de 1988. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil >. Acesso em: 25 set. 2009.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil >. Acesso em: 26 Set. 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: < www.ideb.inep.gov.br/ >. Acesso em: 10 dez. 2010.
- FRANCO, C. et al. Qualidade e eqüidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". *Ensaio: avaliação política pública, educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, jun. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200007&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: 6 dez. 2010.
- GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995. p. 139-260.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LIMA, C. L. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, C. L. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995. p.13-42.

PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

POL, M. et al. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões atuais. *Revista Lusófona de educação*, Lisboa, v. 10. n. 10. 2007. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/634/529>> Acesso em: 26 mar. 2011.

SANDER, B. *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SANDER, B. *O estudo da administração da educação na virada do século*. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, A. R. As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 13, n. 25, p. 66-83, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/25/Intermeio>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

SALVADOR. Lei Orgânica do Município do Salvador. Câmara Municipal de Salvador. 5 de abril de 1990. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/municipais/a_pdf/lei_organica_ba_salvador.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

SALVADOR. Lei Complementar n. 036/2004. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município do Salvador. Disponível em: <www.smecc.salvador.ba.gov.br/.../lei-complementar-036-2004.pdf>. Acesso em: mai. 2009.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1289/1289.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

TORRES, L. L. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 435-451, out./dez. 2005.

Recebido: 02/05/2013 **Aprovado:** 30/01/2016

Avaliando o PROJOVEM urbano de São Luís: da postura metodológica às indagações sobre cidadania.

Resumo: O presente artigo avalia os resultados do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM Urbano, implementado em 2005 nas capitais brasileiras. Anuncia alguns aspectos metodológicos como: campo empírico, São Luís-MA, ano de realização da pesquisa, 2010; números de sujeitos, 154, sendo 74 egressos do programa e 80 não ingressantes, técnicas de pesquisa, grupo focal e questionário, abordagem da pesquisa, estudo comparativo com enfoque qualitativo que se utiliza de dados quantitativos, e a pergunta de pesquisa: qual a diferença provocada pelo PROJOVEM na vida dos egressos residentes em São Luís- MA? Identifica as finalidades do programa, trazendo sua base conceitual. Mostra os resultados obtidos junto aos egressos de acordo com os objetivos do programa, comparando-os com os resultados obtidos no grupo dos não ingressantes, estabelecendo relação entre si e com o conceito de cidadania. Conclui anunciando que a despeito das inúmeras variáveis contextuais, o PROJOVEM provocou diferença na vida dos egressos ludovicensenses, apontando como aspecto mais acentuado a continuação dos estudos. Contudo, no referente à cidadania, anuncia que o programa não contemplou plenamente os requisitos, embora tenha contribuído visivelmente para reduzir o estado de vulnerabilidade dos beneficiários. Finaliza revelando a postura metodológica da não neutralidade, na qual afirma que os resultados da pesquisa são parciais e questionáveis.

Palavras Chave: ProJovem; cidadania; jovens egressos; avaliação

Edinólia Portela Gondim
Universidade Federal do Maranhão
(UFMA)
edinolia@yahoo.com.br

José Albertino Carvalho Lordêlo
Universidade Federal da Bahia
(UFBA)
josealbertino@yahoo.com.br

Introdução

Discutir programas socioeducativos como o Programa de Inclusão de Jovens (ProJovem) – requer a busca de respostas para questões que se impõe como subjacentes ao estudo, tais como: O que é o programa? Qual a sua finalidade? Que bases conceituais o sustentam? Para, então, situá-lo no contexto em que foi gestado, sublinhando a preocupação em pensar as questões historicamente construídas. Compreendemos que o conhecimento não é algo *a priori*, naturalmente dado, que fale por si e exista espontaneamente, pois entendemos que, para se avaliar uma política, precisamos identificar as razões que impuseram sua formulação e as determinações advindas da conjuntura em que foi gerada. Reconhecemos que o objeto adquire significação quando é inserido no todo que lhe dá coerência. (GOLDMAN, 1979)

Esse artigo é parte da pesquisa que realizamos para nossa tese de doutorado em que avaliamos o ProJovem-PJ implementado nos anos de 2005/2006, na cidade de São Luís-MA. O trabalho se

(1) Técnica que possibilita contato mais estreito com os sujeitos e melhor flexibiliza as informações em pesquisas com amplo número de sujeitos.

(2) O objeto do estudo é o PJ Urbano, implementado em 2005 nas capitais brasileira, destinado a jovens de 18 a 26 anos de idade em estado de vulnerabilidade, que sabiam ler e escrever mas não haviam concluíram o ensino fundamental. O programa tinha durabilidade de 18 meses e os jovens recebiam uma bolsa de 100 reais para frequentá-lo. Reformulado em 2008 o PJ passou a denominar-se de Integrado (PJ Urbano, PJ Adolescente, PJ Campo, PJ Trabalhador), em 2012 sofreu novas mudanças quando se desvinculou dos demais PJs e migrou para o Ministério da Educação.

caracteriza como uma pesquisa acadêmica de cunho avaliativo, e assume-se como uma abordagem qualitativa que se complementa com dados quantitativos. (MINAYO, 1993) Aproxima-se de uma análise comparativa, à medida que utilizamos um grupo de controle como uma particular estratégia. Para tanto, contactamos com 154 sujeitos, 74 egressos e 80 não ingressantes do programa.

Na perspectiva de garantirmos mais fidedignidade no resultado do estudo, conforme aponta Draibe (2001), a pesquisa de campo foi realizada no ano de 2010, após três anos que os jovens haviam concluído o curso, tempo considerado suficiente para observarmos as interferências diretas do programa sobre os seus beneficiários.

Para imprimir rigor ao estudo e extrair resultados fiéis de maneira eficiente, optamos pela combinação de duas técnicas: grupo focal¹, com a utilização de questões/temas, e aplicação de questionário. As duas técnicas foram utilizadas também no grupo de controle, este (o grupo de controle) empregado com fins comparativos em relação ao grupo de jovens egressos, com o objetivo de estimar os efeitos de outras políticas que costumam superestimar os dados obtidos nos grupos avaliados. (ARRETCHE, 2001; DRAIBE, 2001)

Por considerar a avaliação como um fenômeno em movimento que interage com os sujeitos e o contexto (MINAYO, 2005; PENA FIRME, 2003; SILVA, 2008), e ainda atentos à defesa de que a associação das propostas teóricas de avaliação com a antropologia pode produzir estudos promissores, embora não excluídos de contradição, elegemos como pergunta principal de pesquisa: qual a diferença provocada pelo PROJOVEM na vida dos egressos residentes em São Luís- MA?

PROJOVEM, cidadania e jovens egressos de São Luís: qual a diferença?

A Política Nacional para juventude brasileira, implementada em meados da década de 2000, é composta por três propostas que teriam que atuar simultaneamente: a Secretaria Nacional da Juventude, o Conselho Nacional da Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária –ProJovem².

Este programa socioeducativo, configurado como uma política específica, componente estratégico da Política brasileira

de Juventude, localizava-se naquele contexto sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Os idealizadores do programa elegeram como aportes teóricos e de ação os conceitos de inclusão social e de educação integrada. Justificando a presença do primeiro conceito pela concreta tensão entre o local e o global existente na sociedade atual, considerando que, mesmo com inúmeros processos de integração globalizada, existem incontáveis ações excludentes que alimentam profundos sentimentos de desconexão com o mundo e entre os pares. O segundo conceito é justificado pela necessidade de integração indissociável entre educação básica, qualificação profissional e ação comunitária, pois, ao ser realizada essa integração, tornaria viável a concretização do primeiro conceito – a inclusão social.

Ainda em sua concepção teórica, o ProJovem (PJ) reafirma a condição de cidadania dos jovens e ressalta que pretende tirá-los do estado de vulnerabilidade em que se encontram. Para tanto, lhes oferece a oportunidade de voltar à escola³, a chance de identificar as oportunidades de trabalho por meio da qualificação profissional e a possibilidade de construir experiências de ações junto à comunidade em que estão inseridos, o que para nós significa proporcionar-lhes noções de cidadania.

Entendemos que ser cidadão, em primeiro lugar, está diretamente ligado ao princípio do “direito a ter o direito” (ARENDDT, 2007), assentado e alienavelmente adquirido por meio da própria condição de ser humano. Contudo, ao relacionarmos as concepções teóricas filosóficas com a objetiva realidade das sociedades capitalistas, como esta em que vivemos, e considerando ainda a concepção de cidadania inaugurada no século XX – a qual se tornou necessária a partir dos descompassos insurgidos no seio do próprio contexto social –, observamos que a condição humana se vincula diretamente a situações dignas de sobrevivência, o que significa ter direito de acesso ao bem estar econômico e de usufruir dos bens produzidos socialmente, dos padrões de desenvolvimento e da herança social e cultural da sociedade. Portanto, é preciso que o indivíduo esteja minimamente situado acima da linha da pobreza e que tenha direito ao trabalho digno⁴, com salários compatíveis, direito à escola de qualidade, e ao sistema de bem estar.

(3) Concluir o ensino fundamental e continuar os estudos.

(4) O mesmo que trabalho decente defendido pela OIT, (2006) aquele com remuneração que garanta condições de manutenção do indivíduo e de sua família, previdência social, férias, salubridade, etc.,

Assim, compreendemos que, em linhas gerais, à medida que o PJ promove o acesso da juventude aos mencionados bens sociais e culturais, está retirando a juventude de uma situação de vulnerabilidade e, indubitavelmente, proporciona-lhes oportunidades de inserção, ainda que não plenamente satisfatórias.

Entendemos que a política social e os seus programas existem para produzir mudanças positivas na vida das pessoas, sendo que essas mudanças, no caso dos beneficiários do PJ, começariam pela confirmação da cidadania juvenil, por via da escola, do trabalho e do engajamento social.

Nesta perspectiva, quando nos propusemos a avaliar o PJ, no sentido de examinar a diferença que esse programa provocou na vida dos beneficiários residentes em São Luís, nossas intenções se direcionaram para sabermos das contribuições do programa para o exercício da cidadania dos concluintes. Para tanto, tomamos como base as finalidades do programa, os seus objetivos e as suas expectativas, as quais expressam de forma ampliada importantes fatores, tais como:

- A reinserção do jovem na escola;
- A capacitação dos jovens para que pudessem identificar oportunidades de trabalho e inserirem-se no mundo do trabalho;
- Desenvolvimento de ações que lhes possibilitassem experiências em ações comunitárias.

Os mencionados fatores se efetivariam pela operacionalização da proposta curricular, que se expressa por meio da integralização do ensino fundamental com a qualificação profissional e a ação comunitária, no sentido de oferecer à juventude beneficiária novas formas de interação, apropriação de novos conhecimentos que possibilitem a reelaboração de experiências e de visões de mundo, com o intuito de reposicionar ou posicionar esses jovens, no que tange a sua inserção social e profissional. (BRASIL, 2005c)

Nesta perspectiva, ratificamos que nos movemos em direção ao conceito de cidadania defendido por Arendt (2007), em que, na sociedade atual, a condição humana antes de tudo precisa ser compreendida a partir do “direito ao direito”, bem como pela concepção inaugurada no século XX, que auferir aos cidadãos direitos aos bens socialmente produzidos. Assim, no caso dos jovens avaliados, são conferidos como direitos o acesso:

- À continuação dos estudos;
- Ao mercado de trabalho;
- Ao engajamento em ações comunitárias.

A diferença

Confirmamos que os sujeitos pesquisados se constituem em uma amostra da juventude da cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão. Portanto, temos jovens que compartilham da cultura, das formas de agir, de ser, de pensar e de sentir da juventude brasileira e latina, as quais se interrelacionam, mas guardam em si características particulares e específicas: regionais e locais.

Levando em conta nossa condução metodológica avaliativa, que considera a interação do fenômeno estudado com os sujeitos e o contexto (PENA FIRME, 2003; MINAYO, 2005; SILVA, 2008), percebemos que os resultados do programa na vida dos beneficiários possuem estreita relação com a conjuntura em que estão inseridos. Do mesmo modo, ao averiguarmos a diferença entre o grupo de egressos e o grupo de não ingressantes no que se refere aos aspectos avaliados, e tomando como referência a questão de pesquisa, verificamos a grande importância da conjuntura contextual para a juventude pesquisada, tanto no que tange aos avanços, quanto aos retrocessos em seu processo de vida.

No entanto, ao aprofundarmos as análises comparativas e considerando que o grupo de controle é composto por jovens com características e situações de vida similares à dos concluintes do programa, notamos que existem variáveis que sinalizam avanços que se referem, prioritariamente, à existência do programa não isolado, mas tomado nesse contexto. Dentre estas, podemos citar o prosseguimento na educação formal como uma das variáveis de maior expressividade, tendo em vista a constatação de que 71,6% dos jovens egressos continuaram os estudos, contra 31,2% de jovens não ingressantes que compuseram o grupo de controle.

Outra questão que se nos apresenta – não de forma imediatamente reveladora, mas após persistentes indagações e desvelamento das aparências que geralmente acobertam os fenômenos pesquisados (BACHELARD, 1996) – é a relação direta do jovem com o mercado de trabalho. Entre os egressos, durante o ano de 2010, não foram localizados jovens desenvolvendo atividades de “bico”, ao passo que entre os não ingressantes, localizamos 41,25%.

Importa dizer que nos anos de 2005 e 2006 o número de jovens egressos que ocupava postos de trabalho dessa natureza alcançava a mesma média dos existentes no grupo de controle: sessenta (60) egressos e cinquenta e sete (57) não ingressantes. Contudo, embora não tenhamos localizado jovens egressos na condição de trabalho de “bico”, o número dos que estão formalmente trabalhando ou mesmo recebendo salários mensais é, em média, o mesmo dos não ingressantes, e portanto, não existindo um diferenciador significativo. Os dados abaixo ilustram o tratamento que demos acima.

Egressos:

- 31 jovens recebendo salários mensais, porém, sem vínculo formal de trabalho;
- 41 com vínculo formal de trabalho;
- nenhum em trabalho de “bico”.

Não ingressantes (grupo controle):

- 48 jovens sem vínculo formal, mas com salários mensais;
- 32 com vínculos formais;
- 33 situados em atividades denominadas bico.

Além disso, estes jovens (egressos), em sua maioria, estão localizados no ramo da construção civil ou em postos de trabalho considerados socialmente de menor valor, recebendo salários incompatíveis com o esforço laboral despendido. Isso revigora nossa atenção sobre uma das finalidades do programa, que versa sobre a identificação de oportunidade de trabalho e não sobre a capacitação para o mundo do trabalho. (BRASIL, 2005c)

Chama-nos a atenção também o alcance da consciência demonstrada por esses jovens sobre a sua situação profissional, pois o fato de estarem em qualquer tipo de trabalho não significa para esses jovens um acontecimento que lhes dê satisfação plena como cidadão. Aqueles que não possuem vínculo formal mostram-se insatisfeitos com esta situação. Outros demonstram insatisfação com os salários não condizentes ou mesmo porque pretendem realizar trabalhos que lhes proporcionem autorrealização e reconhecimento social. O interessante é que o requerimento de tais aspirações se manifesta dentro de um modelo de conduta que considera valores como dignidade, solidariedade e crédito em si próprio.

A terceira questão que se revela como uma variável no diferenciador do programa na vida dos egressos remete-se ao último item por nós perquirido: o engajamento desses jovens concluintes em ações comunitárias, tendo em vista ser essa uma das dimensões do programa, e que se interrelaciona com as suas finalidades e expectativas. Nesse item observamos um acentuado espírito gregário nos dois grupos pesquisados (egressos e não ingressantes), mesmo porque, nesse estudo, a expressão maior de ação comunitária se desloca para a agregação juvenil no interior das manifestações culturais. Tal deslocamento se justifica porque, em São Luís, como em outros contextos que valorizam as expressões culturais/religiosas, essas também funcionam como elo que congrega e fortalece vínculos entre as pessoas, bem como, entre as pessoas e o próprio lugar/comunidade.

Desta forma, o diferenciador que se revela como efeito produzido pelo PJ nesse item se assenta, essencialmente, na existência de um número razoável de jovens egressos engajados em atividades de expressões culturais⁵, realizando tarefas e/ou localizados em postos de comando ou na condição de brincantes.

Entre esses jovens, 47 foram engajados após o PJ, sendo que 20 localizam-se em postos de comando, enquanto que no grupo dos não ingressantes encontramos 31 jovens que se engajaram após os anos de 2005/2006 e somente 2 estão em postos de comando. No grupo dos egressos, todos – de forma ampliada ou restrita –, atribuem ao PJ o mérito por desenvolverem as mencionadas tarefas.

Pensamos que a preferência juvenil por essa forma de engajamento (expressões culturais) detrimento das demais, ocorre, em primeiro lugar, motivada pelo peso que essas manifestações carregam dentro da cultura ludovicense, pois são centenariamente cultivadas objetivamente e no imaginário social. Na atualidade, são apreciadas durante todo o ano, especialmente no período dos festejos juninos, e tal preferência é uma das características que marca e distingue o povo maranhense, tendo em vista que são tradições que se revelam como culturais.

Em segundo lugar, a preferência juvenil por essa forma de engajamento ocorre porque as manifestações culturais são carregadas de alegria, entusiasmo, arte e movimento, comportando um grande aspecto de entretenimento, o que vem a combinar com as características imanentes da juventude. No entanto, notamos que o aspecto alegre e prazeroso existente nessas manifestações

não impede que os jovens guardem em si valores e sentimentos de cooperação, solidariedade e comunidade, pois a participação ativa nessas atividades culturais faz com que realizem esforços para elevar e dar visibilidade à comunidade onde estão inseridos. Importa dizer que com base na avaliação feita no decorrer deste estudo podemos identificar alguns equívocos do PJ, tais como:

- a. Não vinculação do Programa com o mercado de trabalho;
- b. Pouca contribuição dos Arcos Ocupacionais para o aprendizado dos concluintes;
- c. A insuficiente carga horária da Dimensão Qualificação Profissional, bem como daquela destinada à Ação Comunitária;
- d. O formato organizacional e ideológico do programa como política, pois coaduna com os parâmetros da política neoliberal, populista, assistencialista e focalizada, que é contrária à luta por uma política educativa universalista, travada a partir da redemocratização do país na década de 80;
- e. A forte incongruência que se revela na materialidade do programa como um equívoco perante uma política educativa profissionalizante;
- f. A forma como o programa foi situado no cenário nacional: uma estrutura socioeducativa vertical, emergencial, comportando em si uma burocracia específica. (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2009)

Ainda assim, constatamos que o PJ conseguiu produzir diferenças positivas na vida dos egressos residentes em São Luís, contribuindo para a complementação do ensino fundamental que por vários motivos havia sido interrompido, e influenciando os jovens a dar continuidade aos estudos, conscientes de que a educação, além de um direito, é um bem social que facilita a conquista de uma cidadania cada vez mais concreta.

A propósito do mencionado, ao analisarmos o item “Continuação da Educação Formal”, observamos que embora a formação dos dois grupos comparados (egressos e não ingressantes) sejam similares, apresentam diferenças no que concerne à organização dos conteúdos curriculares e a carga horária.

Quanto à formação escolar oferecida pelo PJ, a Dimensão Escolarização divide a carga horária de 1.200 horas presenciais e 400 não presenciais com outras duas Dimensões – Qualificação Profissional (350h) e Ação Comunitária (50h) –, enquanto na realidade dos não ingressantes as 1.600⁶ horas presenciais são dedicadas exclusivamente à formação escolar básica.

Isso nos dá mais segurança para afirmar que o PJ provocou um expressivo diferencial no que concerne à “Continuação da Educação Formal”, quando comparamos os dois grupos, conforme se pode observar nos índices já apontados anteriormente.

Todavia, precisamos destacar que, além do acesso, para que a escola seja considerada um bem que compõe a cidadania dos indivíduos, precisa oferecer garantias de qualidade. Conforme esta lógica, se levarmos em conta as recorrentes situações de constrangimento pelas quais a maioria dos jovens que fazem ou fizeram formação escolar no PJ ou em programas similares passam no interior das instituições em que prosseguem os estudos, essa escola que os exclui não pode ser reconhecida como de qualidade.

Assim, os jovens egressos que continuaram os estudos não usufruiriam desse direito na sua plenitude, se comparados aos outros jovens que fizeram cursos regulares. Porém, excetuado esse aspecto, podemos confirmar o prosseguimento da escolarização básica como o diferencial mais significativo produzido pelo PJ na vida dos egressos residentes em São Luís, congregando neste um dos expressivos pilares que asseguram a cidadania.

Já no atinente ao engajamento dos jovens nas expressões culturais de cunho coletivo comunitário, os efeitos do PJ, no sentido diferenciador de sua contribuição para cidadania, são expressos de outro modo. Se considerarmos o fato de a formação dos jovens não ingressantes não contemplar de forma visível o item “ação comunitária”, pois entremeiam essa formação aos temas transversais, somos induzidos a refletir sobre os resultados desse item em particular sobre o maior número de jovens egressos localizados em atividades de comando no interior das manifestações culturais de cunho comunitário. Levando em conta essa diferenciação de formação, os efeitos produzidos pelo PJ, quando comparados com os do grupo de controle, podem ser considerados satisfatórios. Contudo, essa constatação vem elevar o diferencial existente no desenho

curricular do programa. Ao lado disso, a comprovação dos resultados nos leva a admitir que a “Dimensão Ação Comunitária” tenha proporcionado à juventude egressa ações concretas que lhes permitiram o exercício da cidadania, entretanto, em um plano mais abstrato, a exemplo, a consciência de que a sua condição humana lhe possibilita “o direito ao direito”.

(7) As relações entre capital e trabalho centravam-se no modelo de Estado de Bem Estar Social, mediadas no âmbito dos Estados Nacionais.

Essa juventude leva uma *vita activa*, na medida em que, por meio da sua participação nas expressões culturais, é condicionada pela cultura e pelas normas sociais e organizacionais existentes, as quais foram inventadas por outros homens que por lá passaram, ao mesmo tempo em que dá à juventude prosseguimento a essas invenções e são inventadas outras mais. Por meio dessas organizações coletivas são transpostos impedimentos no sentido de entender e requerer progressivamente novos direitos. (ARENDDT, 1992)

Entretanto, no quesito trabalho, um dos bens mais requisitados pela humanidade na contemporaneidade, em especial nas sociedades capitalistas, o diferencial produzido pelo PJ, mesmo com a inexistência de jovens na condição de trabalho de “bico” entre os egressos, não atingiu os níveis que lhes conferem a condição de cidadãos, tendo em vista que a maioria não desenvolve trabalho considerado digno ainda que mais de 1/4 esteja formalmente inserido no mercado e que mostre pequenos avanços numéricos em relação ao grupo de controle e outros mais, como no referente à visão de si mesmo no mundo do trabalho, no atinente a insatisfações que os conduzam a buscarem trabalhos com maiores remunerações e respeitabilidade social.

Por essa constatação, percebemos que, quando os avanços dependem da juventude egressa, isto é, quando estão dentro dos limites de esforços dos jovens, como no caso do prosseguimento dos estudos e do engajamento em manifestações culturais, a juventude tem mais condições de se localizar e os efeitos são mais expressivos. Entretanto, quando os avanços saem dos limites dos jovens, como a sua inserção ao trabalho, pois neste caso, depende de outrem, ou seja, do mercado de trabalho, os efeitos não são tão expressivos.

Pensamos que a mencionada dificuldade também está diretamente ligada às novas exigências do mundo do trabalho, que vem substituindo a força de trabalho pela tecnologia. As formas tradicionais de trabalho, definidas a partir do paradigma taylorista/fordista⁷, são pouco utilizadas na atualidade. O novo momento exige a presença da ciência e da tecnologia no conhecimento do trabalhador, no sentido de que esse domine os processos produtivos e sociais. Isso demanda, para alcançar postos de trabalho digno, com níveis salariais e condições coerentes, ir além do desenvolvimento de competências cognitivas, necessitando também de competências que possibilitem bons relacionamentos. Além disso, é exigida a

capacidade de saber usar o conhecimento científico das múltiplas áreas, com fins a resolver de forma inovadora os novos e recorrentes problemas. Esse domínio vai implicar, não somente nos conteúdos, mas também nas variadas formas metodológicas de se desenvolver o trabalho intelectual que exige a multidisciplinaridade, o que demanda uma educação profissional em níveis crescentes de complexidade.

Destacamos que a “Dimensão Qualificação Profissional”, pelo próprio formato do PJ como programa socioeducativo em nível inicial de escolaridade, não pôde oferecer tal formação. Ao mesmo tempo em que o programa anuncia a pretensão de proporcionar a formação integral, e reafirma a qualificação com certificação de formação inicial, também trata da identificação de oportunidades de trabalho (BRASIL, 2005c), deixando claro, pelo seu formato curricular – principalmente no referente à carga horária –, que na última pretensão se concentra o peso maior.

Em países e em regiões como a nossa, além das exigências enunciadas para se ter um trabalho considerado digno, os reduzidos postos de trabalho concorrem para que as feições do desemprego e do emprego precarizado se revelem de forma por demais perversas. Os direitos de cidadania em sua totalidade ainda estão longe de ser assegurados para a maioria da população, e a existência de desigualdades de todas as ordens acentua as diferenças de acesso ao trabalho, sobretudo ao considerado trabalho digno, como também aos bens e serviços socialmente produzidos. (KUENZER, 2003)

De acordo com essa lógica, a empregabilidade passa a ser flexível no que se refere ao requerimento de adaptação do trabalhador às novas situações, o que concorre para que a maioria dos trabalhadores se conforme com situações de trabalho cada vez mais precárias. Contudo, nesse sentido, mais de 1/4 dos jovens egressos fizeram a diferença, pois se mostraram por demais insatisfeitos com suas condições de trabalho.

Importa dizer que, a despeito do discurso dominante que associa aumento de escolaridade com empregabilidade, o cenário educativo, em especial da educação profissional, demanda desiguais aportes e modelos de educação. Para os que estão sem emprego ou desenvolvendo trabalho precarizado, é oferecida uma formação simplificada, de curta duração, como no caso do PJ. Aos outros, pequeno grupo que ocupará os postos que se referem à concepção, manutenção e gerência, é oferecida uma formação

de maior complexidade, maiores custos e longa duração. Não se pode negar, por outro lado, que a tendência mundial à elevação da escolaridade venha produzindo uma participação mais qualificada na vida produtiva das pessoas, provocando significativas mudanças no social e gerando novos padrões de consumo, em decorrência da reunificação entre ciência, trabalho e cultura. Esse fator realmente estabelece uma nova relação entre homem e conhecimento, porém, em sociedades como a nossa, isso não altera a distribuição desigual dos bens econômicos e culturais produzidos socialmente.

Devemos ainda salientar que esse contexto de desigualdade serve de base para formulação de políticas de educação que tentam eliminá-las, isto é, políticas e/ou programas que se referem à recondução ou condução das pessoas ao mercado de trabalho. Assim, iniciativas educativas com vertente profissionalizante entram no cenário social, preferencialmente nos países latino americanos e no Caribe. O PJ se caracteriza como uma delas, todavia, ao oferecer somente a complementação da primeira etapa da educação básica e devido à reduzida carga horária dispensada à Qualificação Profissional, não consegue assegurar conhecimento e competências que possibilitem aos jovens beneficiários ultrapassarem as ocupações informais e precárias.

Assim, apesar da não existência de jovens egressos em ocupações consideradas de “bico” – o que se constitui como um diferenciador – quando comparamos a localização de jovens egressos e não egressos em trabalho com vínculos formais, mas que não se encaixam nos padrões do trabalho digno, percebemos que os efeitos provocados pelo PJ não alcançaram níveis que possam ser considerados como referências de cidadania, pois esse tipo de trabalho não corresponde ao requerimento dos direitos para tal.

Importa observar que o trabalho com esse formato tem expandido muito no Brasil e em São Luís. Últimas pesquisas realizadas em dezembro do ano em curso (2011) anunciam índice de 5,2% de queda no desemprego do país (IBGE, 2011), sendo o mais significativo dos últimos nove anos. Contudo, Arroyo (2007) já vem alertando sobre esses índices de pesquisas, pois, em geral, tratam de trabalho precarizado, subempregos que não garantem a sobrevivência imediata e acarretam consequências danosas. Que perspectivas futuras pode ter um jovem que será identificado como sujeito que exerce indefinidamente um trabalho sem dignidade? Além da visão negativa de si mesmo, o traço mais sério é a

insegurança. Ele não tem uma configuração clara de trabalhador. Ao contrário, cria a ideia de ser alguém sem horizontes, e não ter horizontes é não construir um caminho: “Não projetar-se no tempo como horizonte é estar atrás do tempo, não controlar o seu tempo humano.” (ARROYO, 2007, p. 8)

Por outro lado, os jovens egressos, mesmo ocupando postos que não condizem com suas perspectivas, estão isentos dessa característica, pois revelaram possuir muitas expectativas de futuro. Mesmo aqueles que estão insatisfeitos com o trabalho que exercem, estabelecem projetos com prospecção de vida. Além disso, possuem muitos sonhos pessoais: ter uma vida melhor, estudar, trabalhar, constituir família, ter segurança financeira e ver os seus descendentes prosperarem com dignidade.

Não obstante, esses jovens são os mesmos que, antes de ter expectativa de participação no crescimento do país, como requerem as determinações dos organismos multilaterais imbutidas nas políticas para juventude, participam do mesmo contexto social daqueles que, longe de um bem viver democrático, são motivo de preocupação da sociedade, ao integrar um grupo de risco com maior propensão à violência e à marginalidade. Por estas exercerem efeitos danosos sobre a segurança pessoal e sobre a imagem que fazem de si mesmos, os jovens terminam se afastando das diversas formas de pertencimento, o que reforça a negatividade e acaba por levá-los a sucumbirem à situação de vulnerabilidade, embora entendamos que, nos últimos anos, a CEPAL tenha ressignificado esse conceito e identificado o que chama de *vulnerabilidade positiva*, à medida que, ao vivenciar situações de risco, os jovens podem desenvolver formas de resistência.

Desconfiamos desse ponto de vista, pois esse conceito nos passa a ideia de algo sem perspectiva, sem segurança, fugaz e momentâneo, como se o indivíduo se mantivesse sempre em estado de alerta para enfrentar qualquer situação e não precisasse de bem social, cultural e econômico para viver bem. Ademais, não sabemos até onde essa ideia é tendenciosa e imbuída da ideologia dominante, que objetiva inculcar a impressão de que ser vulnerável é positivo.

Em oposição a esse discurso, compreendemos vulnerabilidade como uma forma de segregação. Não obstante, apesar das polaridades e das velhas dicotomias da vulnerabilidade da juventude popular, verificamos que a juventude concluinte do PJ não está isenta da vulnerabilidade e dos fatores que a determinam,

mas tal fato não chega a abalar determinantemente suas formas de pertencimento e agregação, tampouco abafam a confiança que esses jovens depositam no mundo, no futuro e em si mesmos.

Para concluir

Deste modo, nossas análises nos encaminham a concluir que, apesar das variáveis existentes no percurso do estudo, em que algumas possuem implicações direcionadas propriamente ao PJ, o contexto conjuntural inerente à sociedade em que vivemos, com suas férteis desigualdades das mais variadas ordens, influenciam e muito determinam os limites de cidadania, dispensando objetivamente a ela, feições correspondentemente aos níveis sociais a que os sujeitos pertencem. Assim, não possuir cidadania plena assegurada é uma forte característica das pessoas que compõem os estratos sociais mais baixos. Portanto, mesmo tendo aproveitado as oportunidades oferecidas por meio do PJ, as restrições impostas pela conjuntura social impedem que os egressos possam usufruir da cidadania em sua totalidade. Desta maneira, o PJ não proporcionou completa cidadania aos egressos, mas contribuiu de forma singular para amenizar o estado de vulnerabilidade dos beneficiários egressos.

Destarte, ao concluir esse trabalho, reafirmamos que os seus resultados foram fruto de exaustivos estudos que envolveram sujeitos, contextos e processos, e que esta discussão se pautou em valores e concepções sobre a realidade social da qual partilham os sujeitos beneficiários. Assim, nos esforçamos para estabelecer uma contraposição à ideia da neutralidade, em que os resultados de pesquisas se encerram em si mesmos como algo definitivo.

Não percorremos, para tanto, um único caminho inicial. Na construção desse trabalho foram surgindo outras alternativas que ampliaram o nosso olhar e nos conduziram ao exercício de considerarmos as múltiplas possibilidades, e também experimentarmos o inacabado, o que proporciona que o nosso estudo seja questionável e parcial como o é todo conhecimento sobre o social.

Assessing the urban PROJOVEM of São Luís: from the methodological approach to questions about citizenship.

Abstract: evaluates the results of the National Program of Youth Inclusion – Urban PROJOVEM, implemented in 2005 in the Brazilian capitals. It announces some methodological aspects such as: empirical field, São Luís-MA, the year of the survey, 2010; numbers of subjects, 154, 74 from de Program and 80 that did not take part of the Program, research techniques, focus group and questionnaire, research approach, comparative study with qualitative approach that uses quantitative data, and the research question: What is the difference caused by PROJOVEM in the lives of the graduated students that lives in São Luís-MA? It identifies the purposes of the program, bringing its conceptual basis. It shows the results obtained from the graduated students according to the program objectives, comparing them with the results obtained in the group of the students that did not take part of the Program, establishing the relationship between these and the concept of citizenship. It concludes by announcing that despite the numerous contextual variables, PROJOVEM caused changes in the lives of the São Luís graduated students, pointing as the strongest aspect the continuation of the study. However, with regard to citizenship, it announces that the program did not include full requirements, although it has contributed noticeably to reduce the vulnerability condition of the beneficiaries. It ends revealing the methodological approach of non-neutrality, in which it states that the research results are partial and questionable.

Keywords: ProJovem; Citizenship; Graduated students; Evaluation

Referências

- ARENDDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARRETCHE, M. T. S. Uma Contribuição para fazermos avaliação menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. (Org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 115-142.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? REVEJA- *Revista de Educação. Jovens e Adultos*, v. 1, p. 01-108, ago. 2007.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição de uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BRASIL. Secretaria Geral da Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens-ProJovem. *Projeto do Programa ProJovem: educação qualificação e Ação Comunitária*. Brasília, DF, 2005c.
- DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de um trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M.

C. R. N.; CARVALHO, Maria do C. B. (Org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/ PUC, 2001. p. 8-33.

GOLDMANN, I. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

IBGE. *Pesquisa mensal de emprego...* Divulgação: 26/01/2012 (Referência: Dezembro 2011). Disponível em: < <http://ibge.gov.br> >. Acesso em: 30 jan. 2012.

KUENZER, A. *As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica*. Curitiba, 2003. Mimeo.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade? *Caderno de Saúde pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, jul./ set. 1993. Disponível em: < <http://www.Sielo.br> >. Acesso em: 10 maio 2009.

NASCIMENTO, I. V.a; ARAÚJO, K. C. Q. Projovem como mecanismo de inclusão social: um olhar sobre a elevação da escolaridade de jovens egressos. In: DUARTE, M. R. T. (Org.). *Palavra de jovens sobre o Projovem: estudos com os egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais*. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009. p. 153-174.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Trabalho descente nas Américas*. Brasília, DF, 2006.

PENA FIRME, T. *Avaliação em rede*. 2003. Disponível em: < <http://www.rits.org.br> >. Acesso em: 3 maio 2009.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos*. São Luís, 2009.

SILVA, Maria Osanira da Silva et al. *Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos*. São Paulo: Veras; São Luís: GAEP, 2008.

Submetido: 02/05/2013 Aprovado: 19/02/2016

Coordenação pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática

Resumo: Tratando-se de uma pesquisa bibliográfica, o presente trabalho teve a intenção de investigar a questão do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das escolas brasileiras, bem como as principais transformações enfrentadas ao longo da história. A partir da educação jesuítica, a presença dos inspetores escolares marcou um período em que a fiscalização controlava a prática docente. Já no século XX, com o contexto econômico e social afetado por acordos internacionais, o país apoiava-se na fragmentação do trabalho pedagógico, apostando nos especialistas em assuntos educacionais. Essa fragmentação entrou em declínio com o contexto democrático instituído a partir da década de 1980, o que influenciou consideráveis mudanças no cenário educacional do país. Considera-se, a partir deste contexto, que a instituição destas políticas públicas propiciou a organização de novos conceitos e práticas voltadas à gestão e à participação no ambiente escolar. A prática da coordenação pedagógica, em substituição à fragmentação dos especialistas, ganhou espaço neste cenário e passou a atuar num contexto democrático, voltado à articulação do trabalho coletivo, com foco na atuação conjunta com os professores, atentando, sobretudo, ao sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: história da educação; gestão; coordenação pedagógica.

Shirlei Corrêa
Universidade do Vale do Itajaí
(UNIVALI)
shirleiscorrea@hotmail.com

Cássia Ferri
Universidade do Vale do Itajaí
(UNIVALI)
cassia@univali.br

Introdução

Desde o período da colonização, a educação brasileira viu-se cercada pela necessidade de controlar o processo educativo, as ações desenvolvidas no interior das escolas e os responsáveis por estas ações. Esse controle era por vezes influenciado por questões históricas e culturais, outras vezes, por questões políticas. As ações que emergiam desta prática controladora eram pautadas na vigilância e na punição (PINTO, 2011) e ganhavam forma através das ações de profissionais como os inspetores escolares, que eram treinados e responsabilizados para tal função. O caráter rígido e autoritário, resultado desta prática controladora, tinha a finalidade de avaliar o andamento do estabelecimento escolar e manter o controle das práticas escolares, desde a atuação do professor até o nível de desenvolvimento dos alunos.

Com o contexto democrático instituído a partir da década de 1980, algumas das mais consideráveis mudanças no que tange à educação no Brasil aconteceram. Destacam-se a instituição

de políticas públicas, a criação e adequação de legislações, o investimento em formação inicial e continuada, entre outros. Estas propiciaram o desencadeamento de conceitos e práticas voltadas à gestão e à participação da comunidade nas decisões da escola. E foi neste contexto que a atuação do profissional que praticava a ação controladora perdeu espaço para aquele que, a partir desses movimentos democráticos, passaria a atuar de forma articuladora, em conjunto com a comunidade escolar. Trata-se do coordenador pedagógico, que recebeu destaque na principal legislação educacional do país, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de número 9394, de 1996. Esta lei maior reconhece as mudanças na área da educação e, a partir desta concepção, dá destaque, entre outros, à ressignificação do trabalho do coordenador e da prática exercida por este profissional no interior das escolas públicas e privadas que compõem o sistema educacional do país, apontando, sobretudo, a necessidade de organizar e propor um trabalho em conjunto com a comunidade escolar.

Com a intenção de discutir a trajetória da coordenação pedagógica no cenário educacional brasileiro, este texto discorre sobre as mudanças ocorridas na composição da equipe que atuava e atua no interior das escolas, bem como as ações desenvolvidas por estes profissionais. Inicialmente aponta elementos históricos sobre a prática do inspetor escolar. Em seguida foca na criação das habilitações e a propagação do trabalho fragmentado dos especialistas em assuntos educacionais – concebendo como coordenação pedagógica, a síntese integradora das funções de supervisão e orientação, anteriormente fragmentadas pelo modelo de divisão do trabalho escolar implementado no âmbito do pensamento tecnicista. E, finalmente, traz para a discussão algumas possibilidades e desafios da atuação da coordenação pedagógica como uma prática voltada à ressignificação do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

A inspeção escolar: o auge da sua atuação

A educação brasileira, controlada pelo ideal português, viveu por mais de dois séculos, a saber, os séculos XVI e XVII, total influência doutrinal, baseada no modelo europeu. A educação jesuítica, marcada na história do país a partir de 1500, garantia a

hegemonia da igreja, tanto na catequização dos índios, quanto na formação cultural da elite (branca e masculina).

Para Negrão (2000, p. 02)

A formação religiosa configurava-se como o maior pilar do sistema educativo jesuítico. Cuidava-se para que a fidelidade doutrinária fosse mantida, irrestritamente, evitando-se quaisquer textos, autores, questões polêmicas ou debates em discordância com a doutrina da Igreja, para que nada expusesse a fé e a piedade dos alunos.

Para garantir a fidelidade doutrinária referida pela autora, havia a forma de controle e aqueles que controlavam. O *Ratio Studiorum*, um conjunto composto por 467 regras, representava esse controle sobre a educação e ditava os preceitos voltados desde o currículo à prática docente. Os que exerciam o controle, os prefeitos dos estudos, mantinham, a partir deste composto de regras, uma ação controladora e prescritiva, que lhes garantia o poder (e também o dever) de supervisionar e inspecionar a ação docente. (SAVIANI, 2003) Trinta regras lhes eram impostas, dentre elas, citamos a regra que Pinto (2011, p. 81) destacou, tratando-se da regra de número dezessete, que nos revela uma ação controladora:

De quando em quando, ao menos uma vez ao mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do Reitor.

A atividade controladora exercida sobre a educação brasileira não foi privilégio do período jesuítico. A história que sucede a transição em relação ao controle político de Portugal, marcado pela reforma pombalina, aponta indícios de que, embora de maneira diferenciada, havia no período monárquico, outras formas de acompanhamento da educação. Saviani (2003) ao basear-se na Lei de 1827, aquela que estabelece a criação das escolas de primeiras letras, afirma que havia uma determinação de que os estudos se realizassem a partir das orientações do Método de Ensino Mútuo, baseando-se, portanto, no acúmulo de responsabilidades por parte dos professores que deveriam se ocupar, além da docência, também da responsabilidade da ação supervisora.

Outros capítulos que contam a história do Brasil e as características que influenciaram a educação brasileira podem ser citados para exemplificar a existência da ação supervisora sobre as instituições escolares. Um deles, denominado Estado Novo, sugere os primeiros registros da existência da figura profissional do inspetor escolar.

Neste contexto, no período entre 1937 e 1945, a educação escolar sofreu intervenções do governo através da “inspeção escolar” da época, com a finalidade de eliminar qualquer foco de resistência à ideologia getulista. Assim, o projeto nacionalista nascia no “berço” da imposição, principalmente nas regiões de concentração de imigrantes italianos e alemães que se instalaram no sul do Brasil. As instituições construídas pelas comunidades locais, na concepção governista, eram uma ameaça à forma de controle exercida na época. (FERREIRA; FORTUNATO, 2010, p. 05)

Neste contexto histórico, a prática deste profissional passou a ser a forma eficaz de controlar a qualidade da educação que se almejava na época, instituindo o poder da ideologia política dominante getulista sobre a prática educativa.

Além das responsabilidades de manter a ordem ideológica, esse profissional tinha como principal objetivo acompanhar o funcionamento das instituições escolares, e cabia a eles a função de fazer visitas regulares às escolas e informar, em seus relatórios, as instâncias superiores sobre o andamento das aulas e sobre a prática docente. Alguns registros destes profissionais e de suas atuações foram encontrados em acervos históricos das escolas que compõem, na atualidade, a rede estadual catarinense de ensino público.

O registro em destaque ilustra uma das visitas do inspetor federal, o Sr Orestes Guimarães, à instituição escolar denominada Escola de Itapocoroy, no antigo povoado de Armação, hoje município de Penha. Os registros, datados do ano de 1926, apontam a preocupação com questões de ordem e disciplina. Entre outras observações, destacamos o 6º item:

Percebo e registro que a disciplina é muito boa, observando respeito, silêncio, muita atenção, alegria e espontaneidade nas respostas por parte dos alunos. Pelo meu ver a professora é digna de elogios. Mantem seus alunos asseados e com

o material em bom estado. A professora mantém postura e atitudes dignas de uma professora. (GUIMARÃES, 1926, p. 12)

Este outro registro marca a preocupação e o acompanhamento do inspetor com as questões de ordem administrativas, sobretudo aquelas que diziam respeito ao espaço físico e que tratavam do uso e conservação do material. Os registros em destaque apontam a visita inspetor já citado:

Aos 16 dias do mês de julho de 1926, visitei esta escola sob a regência da prof^a. Maria Josefina da Costa, verificando: 1º que a sala de aula consta com figura irregular, com 2 janelas sem vidraças, sendo necessário que com urgência o proprietário os modifique segundo as instruções que dei a professora. 2º o material está bem conservado e bem disposto, o que pode ser aproveitado convenientemente quando a sala de aula for melhorada. 3º que o material didático consta de 30 cartilhas, 20 primeiro livro, 20 segundo, 10 quarto e 10 quinto e mais 1 de problema aritméticas, 1 prática de redação, 1 educação física (para o uso do professor), 1 mappa do Brasil e um do estado. 4º encerro afirmando que todo o material encontra-se em bom estado. (Guimaraes, 1926, p. 18)

No que tange a este acompanhamento das questões administrativas por parte dos inspetores, baseamo-nos em Barcelos (2014) que nos aponta que, no cenário educacional brasileiro, sob a responsabilidade do Departamento de Educação, através do Decreto nº 2.991, de 28 de abril de 1944, procurou-se adotar um rigor formal, do qual se desdobravam esforços para a responsabilização dos inspetores escolares quanto à qualificação do sistema de ensino, portanto, uma preocupação ligada à gestão não só das escolas, mas também voltada à preocupação de todo o sistema educacional da época.

Com foco em estudos no estado catarinense, a mesma autora aponta a criação do Decreto n. 3.733, de 12 de dezembro de 1946, que com a intenção de definir o Serviço de Inspeção Escolar na rede de ensino de Santa Catarina, apontava as atribuições da inspeção, tanto no trabalho de supervisão docente, como das funções administrativas. Vejamos algumas destas ações em destaque:

1. Fazer cumprir leis e regulamentos;
2. Orientar os diretores e professores no trabalho educativo;
3. Verificar o estado do mobiliário e dos objetos escolares;

4. Informar sobre a dedicação e competência dos diretores e docentes;
5. Presidir as reuniões pedagógicas;
6. Realizar os exames finais das escolas isoladas;
7. Apresentar relatório de atividades ao inspetor geral do ensino;
8. Aplicar e propor a aplicação de penas;
9. Visitar frequentemente os estabelecimentos de ensino, lavrando termo de suas impressões;
10. Orientar e fiscalizar os livros de escrituração da escola, a matrícula, a frequência, a disciplina, o aproveitamento, os recreios, os planos de aula, o desenvolvimento do programa de ensino, as provas mensais, os cadernos de exercícios diários dos alunos e os trabalhos manuais. (SANTA CATARINA, 1946, p. 12)

Como visto, o domínio sobre a prática docente exercido pela figura do inspetor escolar esteve presente desde o início da história da educação brasileira. Com caráter fiscalizador, essa função passou a ocupar outros lugares no cenário educacional do país. O caráter conservador desta função passou a contribuir não somente para a organização do ambiente escolar, como também de todo o sistema educacional. Para a autora,

A inspeção escolar ocupou um lugar de destaque na ação de reorganizar o ensino catarinense. Os inspetores incorporaram padrões de desempenho de eficiência para avaliar o trabalho do diretor, do professor, dos funcionários administrativos e dos alunos, o que revela uma racionalidade técnica e um controle ostensivo, que, em certa medida, fornecia indicações de como deveria se consolidar o sistema de ensino estadual. (BARCELOS, 2014, p. 91).

A incorporação destes padrões profissionais que visavam a atuação fiscalizadora do inspetor escolar provinha, além do contexto histórico vivenciado por estes profissionais, da formação que recebiam no ensino superior. Formação esta que, a partir de 1920, quando se dá a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE, apresentar-se-ia anos mais tarde também no curso de Pedagogia³, dividida entre o bacharelado e licenciatura. Tal separação, mantida até a década de 1960, tinha como função garantir que a licenciatura formasse os professores, enquanto o

bacharelado formasse os pedagogos generalistas (SAVIANI, 2003), que atuavam em cargos técnicos e/ou como inspetores escolares.

Os especialistas em educação: a fragmentação do trabalho pedagógico

A partir da década de 1960, com o golpe militar no Brasil, o cenário educacional sofreu grandes influências internacionais. O famoso acordo entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e USAID (United States Agency for International Development), marcou o início da participação direta dos técnicos da USAID na reorganização do sistema educacional brasileiro.

Tal acordo deu a USAID

Um poder de atuação em todos os níveis de ensino (primário, médio e superior), nos ramos acadêmico e profissional, no funcionamento do sistema educacional, através da reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, e no controle do conteúdo geral do ensino através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. (SILVA, 2011, p. 5)

Com a intenção de modernizar a educação brasileira, esse acordo referendou uma série de convênios que objetivavam, entre outras, as mudanças no sistema educacional e a implantação do modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária.

No que tange às mudanças no sistema educacional, Silva (2011, p. 53) chama a atenção àquelas ocorridas no ensino primário e sua unificação com o ginásio, além da profissionalização do ensino médio, com a criação das escolas polivalentes. Segundo o autor, a ajuda financeira, política e ideológica internacional proveniente destes acordos, direcionavam a racionalidade para o modo de produção capitalista, inerente ao sistema moderno vigente na época.

No tocante à reforma universitária, duas importantes mudanças podem ser observadas no cenário da educação brasileira: a primeira refere-se à criação da Lei nº 5540/68 que marcou o término do bacharelado no curso de Pedagogia. E, a segunda trata do Parecer nº 52/69 elaborado pelo Conselho Federal de Educação, que marcou a

criação das habilitações e a formação dos especialistas em assuntos educacionais no mesmo curso.

Tais mudanças referentes à formação dos pedagogos e tantas outras orquestradas pelo acordo entre o MEC/USAID respondiam à necessidade de legitimar a educação frente às concepções modernas impostas à nacionalidade brasileira. Necessidades estas que seguiam a racionalidade da produção capitalista, a exigência da preparação de mão de obra técnica e qualificada e, ainda, a necessidade de formação de profissionais treinados e instrumentalizados para o mercado de trabalho.

Essa lógica foi colocada em prática na criação das habilitações de supervisores, orientadores e administradores escolares que, a partir das legislações acima especificadas, passaram a realizar uma prática fragmentada no interior das escolas. Aos administradores escolares, cabia a responsabilidade de gerir as questões administrativas da escola, num trabalho de auxílio à direção da escola.

Já os orientadores estavam envolvidos da responsabilidade de aplicar testes vocacionais, pois a

Orientação Educacional surgiu no contexto educacional nacional como uma cópia do modelo educacional dos Estados Unidos, aproximadamente na década de 1920, com objetivo de colocar a educação à disposição do sistema capitalista, que visava à descoberta das aptidões profissionais, propondo o possível encaminhamento para o mercado de trabalho. (CORRÊA, 2013, p. 43)

E além destes testes, cabia aos orientadores a função de desenvolver um trabalho com o aluno e com as famílias, principalmente com aqueles que apresentavam alguma dificuldade no processo de aprendizagem. Por fim, os supervisores escolares eram responsabilizados pelo acompanhamento do trabalho realizado pelos professores. Tinham a função de analisar os planos de aula, bem como acompanhar o desenvolvimento de suas aulas.

No estado de Santa Catarina, especificamente na rede estadual de ensino, esses profissionais, os orientadores, administradores e supervisores atuaram por um longo período exercendo suas funções de acordo com as legislações que regulamentavam tais práticas, como expresso na Lei Complementar nº 49, promulgada no estado de Santa Catarina na data de 24 de abril de 1992, que dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual.

No entanto, essa atuação fragmentada enfrentou um período de declínio que teve início a partir da década de 1980, quando os movimentos de democratização da educação brasileira ganharam foco. A sanção da LDB nº 9394/96, foi um marco para o início do declínio das funções de administração, orientação e supervisão escolar. De acordo com a legislação, era atribuída aos profissionais que atuavam em conjunto com a equipe gestora a responsabilidade de trabalhar de maneira integral, tratando assuntos cotidianos de modo global, sem distribuição de papéis.

Outro ponto que emerge da legislação já citada diz respeito à criação dos Pareceres CNE/CP de nº 05/2005, e CNE/CP de nº 03/2006. Ambos encerram os modelos curriculares no curso de Pedagogia, centrados na formação dos profissionais da educação de maneira fragmentada, por habilitações, o que resultava a formação dos especialistas em educação. Esses pareceres, em conjunto com outros documentos legais apresentaram uma nova proposta para a formação e, conseqüentemente, para a atuação de pedagogos. Segundo um relatório organizado a partir dos dados obtidos sobre os documentos, a formação do curso tem como objetivo propiciar

[...] a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a corresponsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares. (CRAVEIRO; SILVA, 2005, p. 6)

E foi a partir deste contexto legal que a formação dos especialistas em assuntos educacionais deixou de acontecer nas graduações, passando a ser oferecidos em cursos de pós graduação.

A coordenação pedagógica na atualidade: possibilidades e desafios

Ao realizarmos uma análise nos escritos que compreendem o trabalho do coordenador pedagógico desenvolvido nas últimas

décadas em algumas regiões do país, seja nas redes estaduais ou municipais de educação, não verificamos a existência de dados que comprovem o início ou o surgimento da função da coordenação pedagógica no Brasil. Sabemos, no entanto, que esta função tomou força a partir do processo de democratização da educação no país, a partir da década de 1980, com a implantação de legislações e culminando com a substituição dos especialistas em assuntos educacionais.

Waltrick (2008) afirma ser esta uma função em “vias de construção”. Ao realizar uma investigação sobre a atuação do coordenador pedagógico no contexto da educação infantil de Florianópolis, em Santa Catarina, a autora destaca que, quanto ao seu surgimento, este se concretizou a partir de movimentos que instituíram a descentralização de poderes, consolidados com os movimentos democráticos instituídos a partir da década de 1990. Para ela houve

[...] uma intensificação nas tarefas até então atribuídas ao diretor. Esse fator pode ter gerado a necessidade de novos profissionais, contribuindo nesse caso para a emergência de um coordenador para compartilhar com o diretor aquelas tarefas ligadas às questões pedagógicas no âmbito da gestão. (WALTRICK, 2008, p. 54)

Através da leitura de Vasconcellos (2006), percebe-se que a função de coordenação, apesar de surgir com a intenção de democratização da educação, está estreitamente ligada à área de supervisão escolar. O autor defende a postulação de uma nova roupagem para a função, observa-se isso quando na leitura de sua obra intitulada *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. Nesta obra é defendida a ideia de um movimento de redefinição da função historicamente assumida pelos especialistas. Desse modo, a hierarquização, o controle e a vigilância dariam lugar ao trabalho coletivo e à mediação.

Tema recorrente em estudos que se referem à prática da coordenação pedagógica, apresentam-se questões que se desenvolvem a partir da articulação do trabalho coletivo. Para Pinto (2011, p. 149), a concepção deste profissional se formula a partir de uma prática que “supera a fragmentação no exercício de suas funções.” Alves (2007) defende o pressuposto de que a coordenação

pedagógica surge num contexto especificamente histórico, e por isso articula-se a partir das particularidades do momento, como uma “função de gestão educacional” (ALVES, 2007, p. 258). Ainda segundo a mesma autora, esta ressignificação da função, a partir da supervisão escolar, caracterizada pelo autoritarismo, possibilita o surgimento de uma nova função, que prioriza o papel da articulação, do coletivo e da participação.

Tratar a temática “coordenação pedagógica” como questão atual exige, entre outras, a apropriação de um novo vocabulário. Alguns termos (muitos já se consolidaram jargões) renderam e ainda rendem estudos teóricos e práticos aprofundados sobre a temática. Termos como trabalho com pares (ALMEIDA, 2011); articulação pedagógica, (PLACCO, 2011); desvio de funções (GEGLIO, 2011) entre outros elencados e divididos em estudos, refletem a pluralidade e as possibilidades de atuação destes profissionais que povoam as escolas da rede pública e privada do nosso país.

Além das possibilidades, outros estudos apontam alguns desafios encontrados por estes profissionais que, na busca pela realização de seu trabalho, tem por excelência atender a demanda da escola, enfrentando a preocupação em estabelecer uma rotina que, para Almeida, “são necessárias, embora nem sempre suficientes” (2011, p. 22). Este desafio é concebido por Placco (2010), como a ausência de planejamento, elemento indispensável no cotidiano do coordenador. Para a autora, em muitos casos, o cotidiano do coordenador pedagógico “é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética” (PLACCO, 2010, p. 41), o que pode dificultar o trabalho a ser desenvolvido por este profissional.

A partir destas concepções, percebemos o constante desafio que os coordenadores têm em articular suas atribuições aos acontecimentos inesperados. Organização e execução de horários, reuniões com professores, orientações a alunos, preenchimento de relatórios, atendimento aos pais, entre tantos outros itens, consolidam a jornada destes profissionais no que tange às atribuições legais. Entretanto, competindo com estas, estão ainda as atividades emergenciais. Aquelas atividades que surgem no contexto educacional das mais variadas formas: faltas de professores, preenchimento de tabelas, organização de relatórios, alunos com problemas de comportamento e aprendizagem, entre

outros. Diante destas exigências, as emergências também ocupam, de certo modo, parte do cotidiano e se efetivam como rotina na prática do coordenador pedagógico. Neste sentido, atender às questões emergenciais torna-se um desafio para o coordenador pedagógico, principalmente quando este tem como objetivo maior articular outros acontecimentos à questão pedagógica, lócus do trabalho desenvolvido por ele.

Outra questão em evidência quando se trata da prática da coordenação pedagógica é a formação de professores. Autores como Lima e Santos (2007) e Geglio (2011), discutem o tema apresentado e atribuem à coordenação pedagógica a responsabilidade de tal prática. Geglio (2011, p. 113) vê a escola como “um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática formativa. Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico.” Neste sentido, as contribuições do coordenador pedagógico para a formação continuada dos professores em serviço tendem ao acompanhamento e mobilização da ação pedagógica, que permeia, sobretudo, o planejamento e a execução de todos os processos didáticos e/ou pedagógicos existentes na escola.

Nestes moldes, a ação articuladora do coordenador pedagógico, a qual a bandeira é levantada por muitos autores, se efetiva, sobretudo, enquanto formador contínuo dos professores. Sejam em reuniões, assembleias ou horas de atividades coletivas, à efetivação de discussões acerca de problemas pedagógicos inerentes à prática pedagógica, ao ensino-aprendizagem, às relações interpessoais, questões comportamentais entre outros, o que propicia ao coordenador assumir um papel de mediador, investigador e ainda de interlocutor em meio ao coletivo no ambiente escolar.

Algumas considerações

A gestão democrática, tema que ganhou espaço nas discussões no campo educacional a partir do final do século passado, trouxe algumas questões que propiciaram a reorganização do espaço e das relações instituídas no interior das escolas. Uma delas, a descentralização, deu poder à escola no que tratava ao gerenciamento das verbas, aplicação de recursos e organização interna dos profissionais que atuavam nas escolas. Essas mudanças no cenário educacional brasileiro marcaram a reformulação do

trabalho desenvolvido na escola, sobretudo, na reflexão sobre a atuação da prática fragmentada dos especialistas em educação que atuavam nas escolas públicas e privadas do país.

A atuação destes especialistas nas escolas de todo o país teve seu auge durante as décadas de 1980 e 1990. Seu declínio, a partir da década de 1990, foi marcado pelo desencadeamento de movimentos de democratização da educação brasileira. Pinto (2011) afirma que havia duras críticas ao pedagogo que era egresso das diferentes habilitações, pois este tinha uma visão fragmentada do trabalho desenvolvido nas escolas. Assim, com as reformas educacionais em alta, e o encerramento dos modelos curriculares centrados na formação das habilitações, a prática fragmentada evoluiu para a condensação das habilitações em uma função: a coordenação pedagógica.

A coordenação pedagógica, tema recorrente em diversos estudos, não apresenta uma linearidade histórica em sua constituição, pois ela vem se construindo a partir das possibilidades e desafios encontrados no cotidiano. Estes desafios, divididos entre ações planejadas ou emergenciais, propõem a formulação da identidade deste profissional. Atitudes de articulação pedagógica, trabalho coletivo e prática da formação continuada de professores são atribuídas aos coordenadores pedagógicos atuantes nas escolas.

Nestes moldes, a função de coordenação pedagógica se organiza e se converte a partir de pressupostos teóricos voltados, sobretudo, à articulação do trabalho coletivo, com foco na atuação dos professores, bem como no processo ensino-aprendizagem. Sua função volta-se ao desempenho de um trabalho heterogêneo, que possa atender aos interesses e necessidades da instituição escolar.

Educational coordination: historical influences the reframing of a new practice

Abstract: In the case of a bibliographical research, this study set out to investigate the issue of educational work within the Brazilian schools, as well as major changes faced throughout history. From the Jesuit education, the presence of school inspectors marked a period in which the surveillance controlled teaching practice. In the twentieth century, with the economic and social context affected by international agreements, the country was based on the fragmentation of the educational work, betting on experts in educational matters. This fragmentation has declined with the democratic framework established from the 1980s, which influenced significant changes in the educational scenario of the country. It is considered from this context that the imposition of these policies led to the organization of new concepts

and practices aimed at management and participation in the school environment. The practice of teaching coordination, replacing the fragmentation of experts, has found a place in this scenario and started to operate within a democratic framework, aimed at articulating the collective work, focusing on joint work with teachers, attack, above all, to success in the teaching-learning.

Keywords: history of education; management; pedagogical coordination.

Referências

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ALVES, N. N. de L. *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. 2007, 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BARCELOS, A. R. F. de. *A supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010)*. 326 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 5540, de 25 de janeiro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, nov. 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, p. 101-117, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer nº

5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Reladoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer nº 3, de 21 fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Reladoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 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, dez. 1996.

CARDOSO, T.F.L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: séculos XVI -XVIII*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. V. 1.

CRAVEIRO, C. B. A.; SILVA P. B. G. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> . Acesso em: 14 mar. 2015.

CORRÊA, S. de S. *O assistente técnico-pedagógico: atribuições legais e prática profissional*. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

FERREIRA, N. S.C.F.; FORTUNATO, S. A. de O. A inspeção escolar como forma de controle no estado novo: uma contribuição às origens da gestão da educação. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Naura%20Syria%20Carapeto%20Ferreira%20e%20Sarita%20Aparecida%20de%20Oliveira.pdf>> . Acesso em: 22 maio 2015.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S. e ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GUIMARÃES, O. *Livro de Registros da Escola de Itapocoroy*. Florianópolis, [s.n.], 1926.

LIBANÊO, J. C. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. Goiás: Alternativa, 1996.

PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, P. G.; SANTOS S. M. *O coordenador pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas*. v. 2 n. 4, p. 77-90 jul./dez. 2007. Disponível em: < <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>> . Acesso em: 23 abr. 2011.

NEGRAO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”. *Revista Brasileira de Educação*. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200010&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 30 jun. 2015.

PINTO, U. A. *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico n confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Decreto nº 2.991, de 28 de abril de 1944. Aprova instruções para as

associações auxiliares da escola. Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina, Florianópolis, maio 1944.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Decreto nº 3.733, de 12 de dezembro de 1946. Expediente regulamento para o serviço de Inspeção escolar. Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina, Florianópolis, dez. 1946.

SANTOS, L. L. de C. P.; OLIVEIRA, N. H. *O coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática da escola*. [20--?]. Disponível em: <www.coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc> Acesso em: 12 abr. 2013.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, M. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

WALTRICH, R. E. de L. *O Coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: Marcas de uma experiência democrática*. 2008, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Submetido: 23/11/2015 Aprovado: 23/02/2016

O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana

Resumo: O presente artigo apresenta aspectos de uma pesquisa que objetivou identificar e analisar concepções e práticas de psicólogos da rede pública de educação baiana em relação à queixa escolar, dando ênfase aos processos de psicologização da educação. Em um Estado marcado por altos índices de analfabetismo, reprovação e evasão escolar, os alunos que não correspondem às expectativas da escola são encaminhados para serviços especializados de psicologia, revelando a suposição de que o fracasso é resultado de problemas individuais ou familiares que só podem ser resolvidos fora do âmbito escolar. A pesquisa buscou compreender o que psicólogos que atendem essa demanda entendem com relação ao fracasso escolar, visando analisar se tais profissionais incorporaram uma leitura crítica do fenômeno. Participaram da pesquisa 68,3% dos psicólogos que atuam na rede pública de educação baiana, os quais responderam a um questionário com perguntas relativas à sua formação, concepções e práticas. A análise dos questionários aponta o predomínio da prática psicologizante no atendimento à queixa escolar, já que os psicólogos pouco investigam aspectos da história escolar dos alunos encaminhados, realizando, ao contrário, aplicação de testes de inteligência e personalidade, bem como psicoterapia individual à criança e orientação de pais. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade de romper com esse olhar, propondo aos psicólogos uma leitura crítica do fracasso escolar, que atinge uma massa populacional significativa e cuja superação deverá ser enfrentada por políticas públicas consistentes no campo da educação.

Lygia Sousa Viegas
Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
lyoviegas@uol.com.br

Palavras-chave: queixa escolar, psicologização; educação básica.

Introdução

O presente artigo apresenta a pesquisa realizada objetivando identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas por psicólogos que trabalham no ensino público baiano. Tal estudo insere-se em pesquisa mais ampla, realizada em outros seis estados brasileiros (Acre, Rondônia, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais e São Paulo), visando compreender em que medida tal atuação apresenta elementos pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional em busca do ensino de qualidade para todos.

Não é novidade que a educação pública brasileira, e o estado da Bahia afina-se a esse quadro, está historicamente marcada por histórias de fracasso, comumente revelado pelos altos índices de exclusão escolar, fenômeno que envolve não apenas o não acesso ou evasão, que seria a exclusão da escola, mas também a reprovação ou o baixo desempenho escolar, ou a exclusão na escola. (FERRARO, 1999)

À revelia de toda a complexidade envolvida no fracasso escolar (PATTO, 1990), é comum que, diante de casos de crianças que não aprendem ou não se comportam como o esperado na escola, o psicólogo seja acionado; e, munido de uma perspectiva tradicional de atuação, a partir de um modelo clínico de caráter biomédico, realize psicodiagnóstico e encaminhe o aluno para terapia individual e familiar. (SOUZA, 1996) No entanto, essa forma de entender e atender a queixa escolar vem sendo criticada em profundidade, com destaque para a revolucionária obra de Maria Helena Souza Patto (1984; 1990; 2000; 2005; 2009; 2012), cuja produção intelectual contribuiu para a transformação radical da Psicologia Escolar e Educacional brasileira.

Diante desse cenário complexo, como tem se dado a apropriação da leitura crítica da psicologia escolar por profissionais que atuam na rede pública baiana de ensino? Suas práticas acompanharam as discussões relativas ao compromisso social do psicólogo com uma prática emancipatória frente à demanda escolar? Tais perguntas sustentaram a realização da pesquisa.

Reforçou a pertinência deste estudo o fato de que, até a sua realização, não havia na Bahia dados analisando o trabalho dos psicólogos no campo da educação pública, estudo que se fortalece ainda pelo fato de haver um crescimento vertiginoso de instituições formadoras de psicólogos em nível superior na Bahia. (ALMEIDA, 2015)

Assim, visando conhecer a atuação de psicólogos no campo educacional público baiano, bem como analisar a repercussão de pesquisas e proposições teórico-metodológicas em uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional, a pesquisa realizou levantamento junto às Secretarias Estadual e Municipais de Educação da Bahia, produzindo um precioso mapa desta atuação profissional, bem como das concepções teóricas que lhe dão sustentação.

Esperamos que a pesquisa possa trazer contribuições para a compreensão da prática de psicólogos no campo da educação, abrindo novas perspectivas para a atuação e formação na Bahia. Também é expectativa que a pesquisa possa causar impactos no ensino público oferecido, na medida em que psicólogos poderão estar articulados com a qualidade da escola pública, e não mais reforçando a estigmatização de alunos, sobretudo das classes pobres.

A psicologia escolar e educacional no Brasil

Abordar a atuação do psicólogo no campo da educação pública no Brasil é reconhecer, desde um primeiro momento, uma ruptura epistemológica importante que ganhou expressão, sobretudo a partir da década de 1980, atingindo não apenas a psicologia escolar e educacional, mas a psicologia como um todo. Trata-se de um movimento intenso de autocrítica, por meio do qual a psicologia como ciência e profissão passou a repensar seus principais conceitos e práticas, na direção do “compromisso social”. (BOCK, 2003)

Isso porque, instituída como profissão no Brasil há pouco mais de 50 anos (mais precisamente, em 27 de agosto de 1962), a psicologia brasileira, em sua origem, foi marcada por um olhar clínico, dominante desde o processo de formação nas instituições de ensino superior. De fato, conforme analisa Mello (1975), os primeiros currículos dos cursos de Psicologia eram marcados pelo caráter clínico e liberal, acentuado por disciplinas e estágios voltados para o atendimento individual, nos moldes do modelo médico de consultório.

Ao atrofiar outras áreas da psicologia, tal modelo hegemônico de formação afetou diretamente a psicologia escolar e educacional, quando o trabalho do psicólogo no campo da educação também passou a ser identificado com o modelo clínico de atendimento ao escolar, por meio da prática psicodiagnóstica (com forte influência psicométrica), psicoterapêutica e reeducativa. (SOUZA, 2010a) Segundo esse olhar, a escola seria um espaço ideal de aprendizagem, de forma que se a criança não se adapta a ela, isso seria reflexo de problemas individuais ou familiares a serem investigados e tratados na clínica psicológica individual.

No entanto, importantes pesquisas realizadas por Maria Helena Souza Patto passaram a questionar essas concepções e práticas dominantes no campo da psicologia escolar e educacional no Brasil, sendo considerados marcos significativos dois livros: *Psicologia e Ideologia* (1984) e *A produção do fracasso escolar* (1990), este último lançado em nova edição em 2015, além de revisada, com a inclusão de novos capítulos de outros autores, em especial de Souza e Amaral (2015), que voltaram às crianças acompanhadas na clássica pesquisa de Patto, apontando os impactos do fracasso escolar na vida futura dos mesmos.

Nessas duas obras, Patto apresenta uma análise histórico-crítica das concepções sobre o fracasso escolar, por meio da qual desvela aspectos da dinâmica de funcionamento das escolas brasileiras, e demonstra o quanto o olhar tradicional do psicólogo, embaçado pela ideologia, tende a psicologizar e individualizar as dificuldades vivenciadas na escolarização, operando com um mecanismo que culpa a vítima de um sistema altamente excludente.

Patto (1984, 1990) é quem primeiro denuncia que a leitura tradicional de fracasso escolar, defendida em diferentes teorias, serviu historicamente para justificar cientificamente as desigualdades sociais, vistas como mero reflexo de (in)capacidades individuais. Conforme Viégas e Souza (2014, p. 302), “A psicologia, nesse sentido, acabou centralizando seu papel no conformismo social, pois o capitalismo é visto como natural e inevitável”. Nessa lógica, cabe aos indivíduos saudáveis se adaptarem à sociedade, de forma que todo desejo de mudança e mal-estar seriam disfunções pessoais a serem tratadas. “Tal psicologia vem, assim, legitimar e manter a opressão. A escola, por sua vez, para além da alfabetização, teria o papel de adaptar indivíduos a uma realidade inquestionada, vista como natural e não historicamente construída” (idem, ibidem).

É inegável o impacto do trabalho de Patto na área de psicologia escolar e educacional no Brasil, como bem destaca Tanamachi (2000). De fato, a partir das críticas de Patto, um conjunto de psicólogos engajados passou a repensar o lugar da psicologia na educação. Em um jogo de palavras, pode-se afirmar que, a partir da crítica da psicologia escolar e educacional hegemônica, esse grupo passou a construir a psicologia escolar e educacional crítica. (VIÉGAS; RIBEIRO, 2014) Nesse movimento, considera-se outro marco significativo a publicação do livro *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. (MACHADO; SOUZA, 1997)

Reforça essa assertiva a análise de publicações na área de psicologia escolar e educacional no Brasil, realizada por Souza e colaboradores (2014), a qual desvela o fortalecimento dos “novos rumos” na área. De fato, para além de artigos científicos, diversos livros foram publicados, destacando-se os seguintes: Tanamachi, Proença & Rocha (2000); Meira e Antunes (2003a; 2003b); Viégas e Angelucci (2006); Rocha, Machado e Fernandes (2007); Souza (2007); Souza (2010b); Conselho Regional de Psicologia – São Paulo e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (2010), Souza, Silva e Yamamoto (2014), Viégas e colaboradores (2014).

Como característica fundamental da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica, a análise dos problemas de escolarização centrada em questões históricas, políticas, sociais, pedagógicas e institucionais supera o olhar reducionista da psicologia. Assim, caberia ao psicólogo buscar formas de aproximação com a instituição educacional que não perdessem de vista que a escolarização é um bem universal, direito de todos a ser efetivado com qualidade (Souza, 2010a).

A leitura crítica da escolarização em uma sociedade de classes enfatiza, portanto, que o fracasso escolar sintetiza múltiplas determinações (políticas, históricas, econômicas, sociais, institucionais, pedagógicas, relacionais). Tal perspectiva, reiteramos, encontra na obra de Patto importante vetor, com destaque para uma ideia central: a de que devemos substituir o conceito de problemas de aprendizagem, expressão que supõe ser o problema do aprendiz ou, quando muito, da sua família, por problemas de escolarização, expressão mais ampla, que possibilita considerarmos a complexidade das dificuldades que o aluno é porta-voz. Tal ideia foi defendida primordialmente por Patto em artigo publicado originalmente em 1982, e republicado na 3ª edição revista e atualizada da coletânea *Introdução à Psicologia Escolar*. (PATTO, 1997)

Tal debate é fundamental, sobretudo quando se considera o crescimento vertiginoso de encaminhamentos de alunos, por parte da escola, para atendimento psicológico, apontado como característica da psicologização das dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem, marcante nos discursos e práticas da escola. (CHECCHIA; SOUZA, 2003)

Nesse contexto, a pesquisa buscou conhecer as concepções e práticas de psicólogos que atuam na rede pública de ensino diante da demanda escolar, a fim de analisar se tais profissionais estão acompanhando este intenso debate que tomou corpo na área.

Método

Para a produção da pesquisa, foram realizadas duas fases de coleta de dados: a) mapeamento geral dos serviços; b) análise da atuação profissional na área de educação.

O mapeamento geral dos serviços teve início no final de 2007. O primeiro contato foi estabelecido com a Secretaria Estadual de Educação, o qual foi bastante breve, já que fomos informados

(1) Vale ressaltar que, dentre as inovações no campo da psicologia escolar e educacional brasileira, há a construção de práticas clínicas que não operam com a lógica psicologizante. (Cf. ANGELUCCI, 2007)

que não havia psicólogos vinculados àquela secretaria. Assim, passamos a contatar os municípios. Novamente, obtivemos muitas respostas negativas, implicando na realização da pesquisa em todos os municípios baianos, além da inclusão de nova pergunta à pesquisa: no caso de não haver psicólogo na rede pública de ensino, há algum tipo de encaminhamento quando há demanda por esse profissional?

Tal tarefa tomou um tempo significativo da pesquisa, pois era difícil completar o contato telefônico, apesar da insistência. Além disso, o início da pesquisa coincidiu com o período eleitoral, da campanha à mudança de gestão, sendo raro encontrar funcionários disponíveis para atender uma solicitação fora daquela rotina.

Ao final, a tentativa de contatar todos os municípios baianos não foi concretizada, faltando a participação de 45 municípios. Assim, dos 417 municípios baianos, participaram da etapa de mapeamento 372 municípios, o que representa 89,2% do Estado, número considerado significativo, garantindo sua fidedignidade.

Tendo localizado os municípios que possuem psicólogos lotados na Secretaria de Educação, e considerando serem poucos profissionais, decidimos entrar em contato com todos. Foi possível o diálogo com a maioria desses profissionais ao menos uma vez. Foi enfrentada maior dificuldade no caso daqueles que atuam em escolas rurais, por não terem acesso a telefone fixo, celular e internet. Nesse processo, os psicólogos, de maneira geral, nos atenderam de forma solícita e demonstraram interesse em participar. Tal tarefa prolongou-se até agosto de 2009, quando demos por encerrada a etapa de coleta de dados.

Tendo concluído a etapa de coleta dos questionários, os dados foram analisados, por meio do tratamento estatístico e gráfico das respostas, possibilitando a construção de um mapa dos serviços que atendem aos encaminhamentos da escola, bem como da atuação do psicólogo na rede pública baiana de ensino, apresentado a seguir.

Resultados

Dos 372 municípios contatados, apenas 32 têm psicólogos em sua equipe de funcionários da Secretaria de Educação. No caso dos municípios sem esse profissional, a pesquisa revela que os encaminhamentos adotados no caso de haver demanda envolvem, sobretudo: Centros de Referência em Assistência Social (CRAS)

(163 municípios); Posto ou Secretaria de Saúde (69 municípios); Conselho Tutelar (16 municípios); Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) (13 municípios) ou prefeitura (10 municípios). Outros 22 municípios afirmaram encaminhar os alunos para psicopedagogos. Outras respostas menos presentes foram: psicólogos particulares ou de municípios vizinhos; educação especial; professores da rede formados em psicologia ou o psicólogo de Recursos Humanos da prefeitura. Vale ressaltar que 31 municípios não souberam responder à pergunta; cinco afirmaram não precisar de psicólogos e 20 disseram não realizar nenhum encaminhamento, havendo, ainda, 20 municípios que afirmaram que pretendiam contratar psicólogos para a Educação.

(2) Ressaltamos que alguns municípios realizam mais de um encaminhamento (por exemplo, para o CRAS e para o Conselho Tutelar).

Dos 32 municípios com psicólogos atuando na Secretaria de Educação, a maioria possui apenas um profissional. Um dos municípios tinha sete psicólogos; outros quatro tinham dois psicólogos; além disso, um único psicólogo atuava em dois municípios distintos. Assim, localizamos 41 psicólogos atuando em 32 municípios.

Dos municípios com psicólogos, 21 participaram da pesquisa, o que representa 65,6% do total. Dos 41 psicólogos contatados, 28 responderam ao questionário, o que representa 68,3% do total. Tais números são considerados expressivos, garantindo, pois, fidedignidade do mapeamento do trabalho de psicólogos na educação pública baiana.

Perfil dos psicólogos

O perfil do psicólogo que atua na rede pública baiana de educação foi traçado conforme as seguintes categorias: idade, sexo, cargo, tempo no cargo, função exercida, formação básica (tempo e instituição) e de pós-graduação (tempo de formação, tipo de curso e instituição). Tais dados são apresentados a seguir.

As idades dos 28 psicólogos participantes da pesquisa variam entre 25 e 54 anos. Do total de participantes, 26 eram do sexo feminino, o que representa 92,9%.

Sobre o cargo que ocupam na Secretaria de Educação, 23 participantes afirmaram ser o de psicólogo (82%), dois disseram psicólogo escolar (7,2%), havendo, ainda, um cargo de coordenação (3,6%) e um de professor (3,6%), sendo que um psicólogo não respondeu a pergunta (3,6%). Quanto à função, 21 psicólogos

anunciaram exercer a função de psicólogo (75%) e quatro a de psicólogos escolares (14,3%). Os outros três (10,7%) se referiram às seguintes funções: atendimento à família; psicoterapeuta; e coordenação de educação especial.

Quanto ao tempo de atuação na Secretaria de Educação, oito psicólogos trabalhavam há menos de um ano (28,6%); 13 entre um e três anos (46,4%); cinco entre três e seis anos (17,9%); e dois entre seis e nove anos (7,1%), não havendo profissionais há mais de nove anos na Secretaria.

Com relação ao tempo de formação em psicologia, constatou-se que metade dos psicólogos tinha até três anos de formação. Destes, 13 profissionais (46,4%) estavam formados entre um e três anos, e um há menos de um ano (3,6%). Além disso, três psicólogos estavam formados entre três e seis anos (10,7%), dois estavam formados entre seis e nove anos (7,1%); e oito psicólogos estavam formados há mais de nove anos (28,6%).

No que tange à instituição formadora, 20 psicólogos estudaram instituições particulares, o que representa 71,4% do total. Outros seis psicólogos estudaram em instituições federais (21,4%), e dois em instituições estaduais (7,2%).

Vale destacar que todos os psicólogos declararam ter realizado algum curso de pós-graduação, sendo que apenas um não respondeu a esta pergunta. A distribuição dos psicólogos nos cursos foi a seguinte: 22 fizeram especialização ou aprimoramento (78,6%); quatro fizeram atualização ou outros cursos (14,2%); e um estava no mestrado (3,6%).

No que se refere à área de tais cursos, a pesquisa organizou-as em quatro categorias: Educação, Clínica, a categoria híbrida Educação e Clínica (na qual foram reunidos cursos que abarcam o tema educação aliado a abordagens clínicas) e a categoria Outros (cursos em outras áreas da psicologia). A análise dos dados indica que seis profissionais realizaram cursos que transitam entre a clínica e a educação (21,4%), cinco psicólogos fizeram cursos na área clínica (17,9%); três fizeram cursos na área de educação (10,7%), e dez (35,7%) fizeram outros cursos. Quatro psicólogos não responderam à pergunta.

Perfil da atuação dos psicólogos

O mapeamento da atuação dos psicólogos envolveu as seguintes categorias: níveis de ensino em que atuam público-alvo do trabalho, modalidades de atuação e filiação teórica.

Com relação aos níveis de ensino, destaca-se que 10 psicólogos (35,7%) trabalham no ensino médio e educação de jovens e adultos, cinco declararam atuar na educação especial ou educação inclusiva (17,9%), cinco trabalham simultaneamente na educação infantil e no ensino fundamental (17,9%), quatro trabalham apenas no ensino fundamental (14,3%) e um atua apenas na educação infantil (3,6%). Três psicólogos não responderam a pergunta.

Quanto ao público-alvo, as práticas dos psicólogos se dividem da seguinte maneira: 12 atuam junto a professores, pais, alunos e funcionários da escola (42,9%). Outros 10 trabalham com pais, alunos e professores (35,7%). Seis psicólogos atuam focalizando somente os alunos e suas famílias (21,4%). Nenhum psicólogo afirmou focalizar apenas professores e funcionários da escola.

No que tange às modalidades de atuação, os dados foram assim distribuídos: 18 psicólogos realizam avaliação psicológica dos alunos, associada a outras práticas (64,3%), sendo que dois realizam apenas avaliação psicológica (7,1%); 18 psicólogos realizam atendimento clínico à criança (64,3%). Houve 11 psicólogos que assinalaram trabalhar com formação de professores (39,3%); e 11 que realizam assessoria às escolas (39,3%). Dentre os psicólogos que se referiram às atividades acima, 11 afirmaram também desenvolver outros trabalhos (39,3%), aos quais se somam quatro psicólogos que só realizam outras atividades (14,3%). Ao especificá-las, eles citaram: acolhimento de alunos e famílias; encaminhamento de alunos para psicoterapia em outro órgão; oficinas de reflexões com alunos; grupos de pais; visitas às famílias de alunos; orientação comportamental; atendimento de crianças do conselho tutelar; trabalho comunitário; mediação de conflitos; grupos de reflexão com funcionários; participação em projetos desenvolvidos pela escola; intervenção no processo de inclusão; palestras nas escolas; e observações em sala de aula.

Análise de tais dados à luz das críticas consagradas na área (PATTO, 1984; SOUZA, 1996) desvela que a maioria dos psicólogos, diante das demandas escolares, realiza uma prática clínica tradicional, de contorno individualizante, havendo poucos

profissionais que ponham no centro questões institucionais. Assim, prevalece o uso de instrumentos padronizados de diagnóstico psicológico, e pouco comparecem práticas de assessoria à escola, formação de professores ou participação em projetos desenvolvidos pela escola.

No que se refere aos autores de base para a atuação, apenas um psicólogo não respondeu à pergunta, havendo outro profissional que afirmou não saber. Nos outros questionários, figuram diversos autores e correntes teóricas, além de sites na internet, com predominância dos seguintes autores e abordagens: Piaget, Vygotsky, Wallon, teoria sistêmica e psicanálise. Análise dos dados revela que 12 psicólogos citaram autores da educação e da clínica (42,8%); oito citaram apenas autores da educação (28,6%) e sete citaram apenas autores da clínica (25%).

Discussão

A partir dos dados apresentados, é possível construir uma análise da atuação do psicólogo na rede pública de ensino na Bahia. Inicialmente, salta aos olhos que se trata de uma área ainda não consolidada, sendo pouquíssimos os municípios a terem esse profissional no quadro da secretaria de educação. Tal realidade ainda se faz presente na Bahia, haja visto que desde a realização da pesquisa de campo até o presente momento, a presença de profissionais da psicologia na rede pública de ensino segue sendo modesta.

Isso não significa que não haja a necessidade do psicólogo escolar e educacional na Bahia, mas que tal demanda está sendo encaminhada a outros setores já consolidados de atuação do psicólogo. Esse é o caso dos CRAS, para onde, segundo levantamento da pesquisa, um número representativo de alunos que enfrentam dificuldade no processo de escolarização está sendo encaminhado. De fato, o lugar do psicólogo está garantido no campo da Assistência Social, cujas políticas públicas, mesmo envoltas de contradições, avançaram nos últimos anos (BRASIL, 2004).

No caso dos psicólogos lotados na rede pública de ensino, destaca-se que eles haviam sido contratados, predominantemente, há até três anos, não havendo nenhum profissional há mais de nove anos. Tal fato parece indicar que a inclusão desse profissional no campo da educação pública é recente na Bahia.

Uma primeira análise do perfil profissional indica a presença maciça de mulheres, aspecto que confirma o quanto a psicologia permanece como profissão prioritariamente feminina. (BASTOS; GONDIM, 2010) Outro aspecto convergente com a pesquisa de Bastos e Gondim é que são profissionais ainda jovens, com uma média de 35 anos de idade.

No entanto, ao analisar o tempo de formação, diferentemente da pesquisa de Bastos e Gondim, deparamos com um profissional recém-formado. Também é significativa a realização de tal formação em instituições privadas (aspecto convergente à Bastos e Gondim).

Ora, considerando que tais profissionais são recém-contratados e também recém-formados, bem como considerando o recente movimento de construção da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica no Brasil, qual é o perfil de atuação dos psicólogos que participaram da pesquisa?

Atuando predominantemente no ensino médio e na educação de jovens e adultos, também é marcante a presença de psicólogos no ensino infantil e fundamental, seja simultaneamente, seja apenas em um desses níveis de ensino. Se por um lado, tal situação parece ter correlação com as políticas públicas de enfrentamento à realidade de analfabetismo no país, bem como dos índices de fracasso escolar sinalizados no início do artigo, ela indica, por outro lado, que a participação dos psicólogos nas políticas de inclusão é bastante tímida, aspecto a ser superado, já que a psicologia em muito tem contribuído com esse debate. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005)

Independentemente do nível de ensino em que atuam, todos os psicólogos afirmam ter os alunos e seus familiares como público-alvo, aos quais alguns psicólogos somam professores e funcionários. Tal característica, quando analisada em conjunto com as modalidades de atuação profissional, bem como os cursos de pós-graduação realizados, além dos autores que referenciam o trabalho, apresentados acima, reforça a análise de que predomina o modelo clínico tradicional nas concepções e práticas dos psicólogos participantes. De fato, poucos profissionais ultrapassam a prática psicodiagnóstica calcada em testes padronizados, ou a clínica tradicional, incorporando no atendimento das demandas escolares aspectos institucionais que possam contribuir com a potencialização da escola no enfrentamento de seus desafios.

No entanto, os debates no campo da psicologia escolar e educacional há mais de 30 anos destacam a importância de se incluir a instituição escolar no foco de análise e intervenção do psicólogo, assim superando as práticas clínicas tradicionais, que tendem a psicologizar o processo educativo, pouco contribuindo para a superação de seus entraves. Isso porque a clínica tradicional desconsidera as múltiplas determinações do fracasso escolar e focaliza o atendimento apenas no aluno e sua família, com contornos individualizantes. Daí predominar o uso de instrumentos padronizados de avaliação de crianças, os quais não alcançam a complexidade envolvida na queixa cujo papel da escola é central. (PATTO, 1984; SOUZA, 1996)

Tais críticas não implicam na defesa do abandono da modalidade clínica, mas a mesma deve ser repensada à luz do risco de patologização do fracasso escolar. Importante contribuição nesse sentido foi desenhada por Angelucci (2007), que sugere que o atendimento clínico da queixa escolar deve colocar no foco a experiência escolar do aluno, bem como a articulação com a escola, na direção de contribuir com a superação das situações que produzem o encaminhamento. A autora apresenta rica discussão acerca de atuação clínica não patologizante, apresentando dois casos: um em que houve parceria com a escola e outro em que a escola se recusou a participar.

Considerando que a psicologia escolar e educacional brasileira passou por importantes transformações nos últimos 30 anos, que incorporam inclusive uma prática clínica não patologizante do fracasso escolar, há de se tecer algumas críticas ao formato predominante de atuação de psicólogos que atuam na educação pública baiana, o qual persiste em uma modalidade tradicional, que reforça a patologização do fracasso escolar.

Conclusões

A partir dos dados da pesquisa, é possível tecer algumas considerações finais. Inicialmente, destaca-se que na quase totalidade do Estado, as escolas apostam que o psicólogo pode contribuir com o enfrentamento do fracasso escolar, aspecto denotado nos encaminhamentos realizados por quase todos os

municípios. A pesquisa também desvelou que poucos municípios possuem psicólogos nas secretarias de educação. Assim, na maioria do Estado, as escolas têm encaminhado alunos para serviços públicos onde há esse profissional, com destaque para a assistência social e saúde. Cumpre, pois, pesquisar como tem sido a atuação de psicólogos no atendimento das demandas escolares nesses aparelhos, tarefa em andamento em pesquisa interinstitucional. (VIÉGAS et al. 2013).

No caso da presença desse profissional no âmbito da educação, a pesquisa mapeou tal realidade, apontando o seguinte perfil: são mulheres, jovens, recém-formadas, em instituições privadas de ensino superior, que cursaram alguma pós-graduação, mormente especialização, em outras áreas que não predominantemente a escolar/educacional. Diante das demandas escolares, tais profissionais realizam uma prática clínica e diagnóstica tradicional, com o predomínio do uso de instrumentos padronizados, aplicados nos alunos e suas famílias.

Tal formato de atuação vem sendo criticado por importantes pesquisadores brasileiros, com destaque para os clássicos estudos de Patto (1984) e Souza (1996). Com base em tais críticas, novas formas de entender e atender as demandas escolares passaram a ser criadas, havendo vasta produção na área, citada anteriormente.

No entanto, para que os psicólogos possam realizar uma prática crítica no atendimento às demandas escolares, é fundamental que os mesmos tenham acesso a essa produção contemporânea, o que deve se dar tanto no âmbito da formação básica em nível de graduação, quanto da pós-graduação na área.

No que toca à formação de psicólogos, faz-se mister reiterar as palavras de Patto (2005, p. 101), que defende que a mesma deve “ultrapassar o senso comum que impregna a maior das teorias psicológicas”, e “pensar seu próprio pensamento, a historicidade da Psicologia”. Ora, “as teorias são construções culturais que só podem ser entendidas se pensadas no interior da história econômica, social e política de um país”.

Assim, a pesquisa conclui ser fundamental fortalecer a formação crítica em psicologia escolar e educacional, visando, com isso, que os psicólogos possam efetivamente atuar na perspectiva de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino oferecido a alunos e das condições de trabalho docente, ou seja, que possam participar ativamente da superação da exclusão escolar na Bahia.

Answering to school complaints in bahian's public educational system

This paper shows aspects of a research which aimed to identify and analyze concepts and practices of Bahian's public educational system's psychologists regarding school complaints and focusing on processes of psychologization of education. In a state notable for its high illiteracy, failure and dropout rates, students who do not meet the school's expectations are sent to specialized psychological services, revealing the supposition of failure as a result of individual or familiar problems. Therefore, their solution would always be outside the school environment. The research seeks to understand the psychologists' views of school failure, aiming to analyze if those professionals, who supply the schools' demand, incorporate a critical view of the phenomenon. The participants of the research, who answered a questionnaire regarding their education, concepts and practices, correspond to 63% of the professionals acting in Bahian's public educational system. The examination of the answers indicates the prevalence of psychologizing practices of school failure care, since the psychologists investigate very little of the student's school history choosing, on the other hand, to apply intelligence and personality tests, as much as individual psychotherapy to the kids and orientation to the parents. Hence, the research indicates the need to break away from this perspective, proposing instead a critical analysis of school failure once this problem reaches a huge section of the population and overcoming it involves facing consistent educational policies.

Key words: school complaint; psychologization; basic education.

Referências

- ALMEIDA, S. L. *Psicologia Escolar e Educacional na formação de psicólogos na Bahia: do desenho curricular à construção do trabalho docente*. 2015, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- ANGELUCCI, C. B. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In: SOUZA, B. P. *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 353-378.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BOCK, A. M. B. (Org.) *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília, DF, 2004.
- CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 105-137.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (Org.). *Medicalização de*

crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicologia e direitos humanos. Educação inclusiva – Direitos Humanos na escola.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação.* ANPED, n. 12, p. 22-47, set./dez. 1999.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Org.) *Psicologia escolar: em busca de novos rumos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.) *Psicologia escolar: teorias críticas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.) *Psicologia escolar: práticas críticas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b.

MELLO, S. L. *Psicologia e Profissão em São Paulo.* São Paulo: Ática, 1975.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar.* São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PATTO, M. H. S. O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 459-468.

PATTO, M. H. S. *Mutações do cativo.* São Paulo: Hacker Editora/ EDUSP, 2000.

PATTO, M. H. S. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PATTO, M. H. S. (Org.) *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PATTO, M. H. S. (Org.) *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Entremeios, 2015.

ROCHA, M. L.; MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D. (Org.) *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. *A queixa escolar e a formação do psicólogo.* 1996. 287 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SOUZA, B. P. *Orientação à Queixa Escolar.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios. Tese de livre-docência, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010a.

SOUZA, M. P. R. *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b.

SOUZA, M. P. R. et al. Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 38, p. 123-138, jun. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 mar. 2016.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. *A atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU, 2014.

SOUZA, D. T. R. ; AMARAL, D. K. Quatro histórias de (re)provação escolar – notas sobre o rumo das vidas de Ângela, Nailton, Augusto e Humberto. In: PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. revista e ampliada. São Paulo: Entremeios, 2015, p. 413-429.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Org.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 73-104.

TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

VIÉGAS, L. S.; ANGELLUCCI, C. B. (Org.). *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VIÉGAS, L. S.; RIBEIRO, M. I. S. A produção da queixa escolar no contexto da educação básica: Reflexões sobre o fracasso escolar e a medicalização da educação. In: TENÓRIO, R. M; FERREIRA, R. A. (Org). *Educação básica na Bahia: das políticas ao cotidiano da escola*. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 293- 320.

VIÉGAS, L. S. et al. *A atuação do psicólogo nos serviços públicos de Assistência Social e Saúde frente à demanda escolar na Bahia: concepções, práticas e inovações*. Salvador, 2013. Mimeo.

VIÉGAS, L. S. et al. (Org.). *Medicalização da educação e da sociedade: Ciência ou mito?* Salvador: EDUFBA, 2014.

Submetido: 23.10.2015 **Aprovado:** 29.02.2016

A natureza física e o homem: paixões em Manoel de Barros

Resumo: Os poemas de Manoel de Barros, analisados a partir da interseção *ethos, logos e pathos*, focalizam a paixão pela natureza vivenciada pelo homem pantaneiro. A Nova Retórica é o instrumento para a análise do poema como argumento, a fim de mostrar o Pantanal – seus *habitus*, fauna e flora – como cenário que provoca os movimentos passionais no homem. O estudo das metáforas sob a perspectiva de Lakoff e Johnson descortinam também a forma singular de Manoel de Barros construir poesia. Ele associa a invenção a uma memória denominada discursiva. Assim, a análise da argumentação mostra a cultura mato-grossense determinada pelo pantanal que condiciona o homem e sua forma peculiar de viver.

Palavras-chave: Retórica. Metáforas. Pantanal

Edirles Mattje Backes
Universidad Nacional de Rosario
edirles.backes@kroton.mail.
onmicrosoft.com

Lucy Ferreira Azevedo
PUC/SP
lufz1@bol.com.br

Introdução

Manoel de Barros utiliza de expressões linguísticas metafóricas para explicar conceitos que estão embutidos na cultura da qual o homem pantaneiro faz parte, com o objetivo de realçá-las e/ou encobri-las, porque as metáforas criadas neste contexto só nele podem ter base. Assim, além da paisagem, o Pantanal também é fator de origem da cultura mato-grossense e provocador dos movimentos passionais. Nesta perspectiva, na leitura do dia a dia da vida pantaneira, a realidade é lida e revestida de linguagens que recriam outros sentimentos, outros contextos e, imbricar os discursos, com a análise de *ethos, pathos e logos*, aparecem derivas que permitem o desvendamento do sentir pantaneiro.

O grande coração de Mato Grosso sempre foi o pantanal: seu ritmo, suas águas, seu sol, fauna e flora e, hoje, novas representações constroem novos valores e diferentes identidades sociais de migrantes – representadas por seus atos discursivos e pelas produções retóricas dos discursos sociais. É desse modo que o movimento das paixões ressalta no contexto da retórica que, na poesia barrense, cria uma simbiose entre homem e natureza. A Nova Retórica, assim como o estudo das metáforas sob a orientação teórica de Lakoff e Johnson, descortinam uma forma de conduzir uma leitura da poesia singular de nosso autor, associando à invenção uma memória discursiva que possibilitará o entendimento da identidade do povo do Pantanal.

O conteúdo a seguir constrói, portanto, um recorte de reflexão sobre paixões na obra de Manoel de Barros, em como o poema é argumento para fazer poesia com a natureza que está intimamente ligada ao homem.

As metáforas cognitivas de Lakoff e Johnson

As metáforas como argumento são entendidas como cognitivas, como na abordagem de Lakoff e Johnson (1980) que as escrevem como parte do nosso pensamento, da linguagem e da nossa ação cotidiana. Dizem que passamos a vida por meio delas e não significam apenas um recurso poético e/ou retórico. Os autores sustentam que a maior parte do nosso sistema conceitual é formado por metáforas em que o domínio das experiências espacial, social e emocional têm igual peso, sendo vivências igualmente básicas.

Culturas partilham valores básicos e podem valorizar diferentemente aspectos de cada um deles, a isso os autores chamam de subculturas de uma cultura dominante, como o conceito de maior e melhor, podendo ser essa a avaliação de um cidadão urbano materialista ou de um trapista numa ordem monástica.

Parte do universo de conceituar o mundo e a si mesmo através dessa estruturação linguística particular é a metonímia, diferenciada por Lakoff e Johnson (1980) como a utilização de uma entidade para se referir a outra que é relacionada a ela, cuja base são experiências com objetos físicos.

Em todas essas discussões sobre fundamentação de conceitos, os autores assinalam que alguns podem parecer de compreensão direta e outras metafórica, porém até mesmo o conceito de causalidade, que é um conceito humano básico, pode ter um núcleo de emergência direta que é elaborado metaforicamente.

Assim, as metáforas são essenciais para a percepção de como o ser humano pensa, diz e faz o seu cotidiano. Viver em que a poesia é imprescindível, pois o homem tem da "*poiesis*" uma quase fuga para as dificuldades da vida – uma função lúdica – porque ele precisa ser feliz, precisa contornar, além de omitir ou realçar: "Se a seriedade só pudesse ser concebida nos termos da vida real, a poesia jamais poderia elevar-se ao nível da seriedade". (HUIZINGA, 1992, p. 134)

O homem criou, em suas diferentes alternativas de enfrentamento para sobreviver, conforme Durand (1989), o

habitus que também considera como o realizador ou negociador da relação indivíduo/mundo. Algumas metáforas são, nesta ótica, possíveis em determinadas culturas e não em outras. Podem desaparecer ou esvaziar-se, conforme o hábito na sociedade não precisar mais ser denominado ou descrito.

As metáforas, no viver social, dependem da memória, mas não estão com os indivíduos apenas para armazenar fatos. Montenegro (1992) diz que ela lida com o vivido. Desta forma, falar por metáforas é viver. A metáfora é utilizada também para realçar ou encobrir aspectos de um conceito; ser um elo entre o homem histórico e o simbólico. Através dela, o homem faz as ligações de seus textos com a exterioridade. Assim, treina e aguça a imaginação tão importante no cotidiano: “À imaginação criadora pertence essa função do irreal, que é psiquicamente tão útil quanto a função real, tão frequentemente citada pelos psicólogos para caracterizar a adaptação de um espírito a uma realidade marcada pelos valores sociais”. (PACHECO, 1961, p. 69)

Metáforas cognitivas e a cultura

Assim, sendo o homem um ser retórico, especificamente o homem pantaneiro vivencia uma cultura que é moldada pela natureza física que a tudo conduz: “[...] por meio de ser árvore podia adivinhar se a terra era fêmea e dava sapos” (BARROS, 1999b, p. 15). A natureza então, não é apenas um ornamento linguístico, mas tem valor cognitivo fundamental. E, na obra barrense, as metáforas estão muito além do que conhecemos como tempo, lugar e sentimento. Em “Deixei uma ave me amanhecer” (BARROS, 1998, p. 15-16), temos:

Deixei uma ave me amanhecer

II

Toda vez que a manhã está sendo começada nos meus olhos, é assim...

Essa luz empoçada em avencas. As avencas são cegas.

Nenhuma flor protege o silêncio quanto elas. Ó a luz da manhã empoçada em avencas!

III.

Louçania das garças na manhã!

(...)

No poema, os pássaros acordam o homem no pantanal, provocam o seu despertar. O espaço onde começa a vida é nos olhos e ouvidos. São a porta de entrada para as figuras que motivarão o pensamento. Por isso a utilização do verbo em princípio de ação: “[...] a manhã está sendo começada”.

A metáfora é o canal pelo qual o ser humano estrutura o que percebe, vive em seu entorno e se relaciona com outras pessoas. “Quando de primeiro o homem era só, Bernardo era./ Veio de longe com a sua pré-história. Resíduos de um Cuiabá-garimpo, com vielas rampadas e crianças papudas, assistiram seu nascimento” (BARROS, 1998, p. 41). A metáfora de resíduos (coisas) que assistiram seu nascimento – ambiguidade colocada por Manoel de Barros, por meio da regência verbal – em que se perde a noção de se as coisas auxiliaram o nascimento de Bernardo ou ficaram olhando, em silêncio de avencas, o momento de seu surgimento. A natureza assiste e/ou assiste ao nascimento.

Nas metáforas cognitivas que tratam da relação interpessoal, são apresentados momentos que dependem do construto sociocultural. Eles podem ser vivenciados por meio de um painel bem amplo do sistema conceitual que aquela pessoa ou grupo experiencia.

Na cultura ocidental, conversar é diferente de discutir, porque a primeira ação implica cooperação, para a qual o participante cumpre o propósito de interação social educada, transita por várias dimensões de estrutura: participantes, partes, estágios, sequência linear, causalidade e propósito. Ao experienciar uma conversa, o homem está inconscientemente classificando sua experiência nos termos das dimensões naturais da *gestalt* desse ato; enquanto a segunda, na ação cotidiana, é mensurar forças para ganhar ou perder. Por isso, o conceito de discussão leva à metáfora conceitual. Discussão é guerra. A partir desse conceito, todas as construções metafóricas sobre discussões apreendem expressões de uma situação de luta, guerra. O fundamento dessa postura está no fato de que o homem é racional, porém, por analogia com tempos idos, ainda constrói, através da linguagem, não mais corporalmente, embates contra o “adversário”, mesmo que ideológicos.

A argumentação, a estratégia de guerra para convencer, toma a tradição cultural como fator irrefutável e real. Acontece o jogo que o poeta faz entre o valor positivo *versus* valor negativo: (BARROS, 2003, p. 16)

[...] Chegam de carro de bois Pocito e Nhá Velina Cuê. Pocito descanga os bois.

- Arruma, Graveto! Separa, Vegetal!

Pocito relenga.

-

-Boi que amansa, amanhece na canga, meu amo. Animal que dá pêlo, bentevi caga nele. Bão é pão chão e vão. Ruim é gordura de caramujo e onça ferventada. Oive de mi, xará. Quem não ouve conselho, conselho ouve ele. [...]

[...] Nhanhá está aborrecida com o neto que foi estudar no Rio e voltou de ateu

- Se é pra desaprender, não precisa mais estudar.

Na natureza sistemática de conceitos definidos metafóricamente, em alguns tipos de metáfora, há fórmulas do discurso, ou expressões idiomáticas, ou itens lexicais fraseológicos que funcionam como se fossem palavras únicas. Dessa forma, fazendo parte essencial e parcial dentro da metáfora como, por exemplo, na metáfora “a vida é um jogo de azar”.

No Pantanal, a vida também é perder ou ganhar: “a vida tem suas descompensações” (BARROS, 1999, p. 44), porém, na obra barrense, o ganho também acontece pelo avesso, porque “só me preocupo com as coisas inúteis”. (BARROS, 2003, p. 9), porque lá é onde o eu poético aflora.

Manoel de Barros em “O Palhaço” (2001, p. 43) e Passeio n° 6 (2001, p. 45) utiliza expressões linguísticas metafóricas para orientar conceitos que estão embutidos na cultura. São inadaptáveis a outros contextos, porque nascem do social pantaneiro que guia o individual.

O PALHAÇO

Gostava só de lixeiros crianças e árvores

Arrastava na rua por uma corda uma estrela suja.

Vinha pingando oceano!

Todo estragado de azul.

PASSEIO N° 6

Casebres em ruínas muros escalavrados...

E a lesma – na sua liberdade de ir nua úmida!

Assim, as metáforas apresentam perfeita coerência, estão enraizadas na cultura da qual são expressão, conforme as metáforas

ontológicas de Manoel de Barros: “Portas criavam cabelo” – personificação, extensão das metáforas ontológicas. (BARROS, 2001, p. 49).

Metáforas cognitivas e a natureza

Continuando com as metáforas cognitivas, as ideias, para Lakoff e Johnson (1980), são organismos, ideias são produto, bens de consumo, recursos, dinheiro, instrumentos cortantes, moda. Diferentemente, em Manoel de Barros, ideias são um produto de um olhar cuja ótica é a natureza vegetal e animal: “por meio de ser árvore podia adivinhar se a terra era fêmea e dava sapos/via o mundo como a pequena rã vê a manhã de dentro de uma pedra”. (BARROS, 1999b, p. 16)

O importante é grande, mas, no pantanal, importante é o antônimo, a percepção singular – o chão, a solidão, o ínfimo – pois são matéria de poesia: (BARROS, 1999b, p. 19-20)

ANTI-SALMO POR UM DESHERÓI

a boca na pedra o levava a cacto
a praça o relvava de passarinho cantando ele tinha o dom da
árvore
ele assumia o peixe em sua solidão
seu amor o levava a pedra
estava estropiado de árvore e sol estropiado até a pedra
até o canto
estropiado no seu melhor azul procurava-
se na palavra rebotalho por cima do lábio era só lenda
comia o ínfimo com farinha
o chão viçava no olho
cada pássaro governava sua árvore
Deus ordenara nele a borra o rosto e os livros com erva
andorinhas enferrujadas.

Um bugre não louva a si mesmo, porque, oprimido pelo ditadas classes dominantes, ele é inferior; no entanto, na poesia, ele é cantado por ser livre e ser composto “estropiado” – de árvore, sol, pedra, cultura pantaneira. O chão viça seu olho.

Nas metáforas ontológicas, olhos são recipientes para emoções: “Toda vez que a manhã está sendo começada nos meus olhos, é assim... Essa luz empoçada em avencas. As avencas são cegas.

Nenhuma flor protege o silêncio quanto elas. Ó a luz da manhã empoçada em avencas!" (BARROS, 1998, p. 15-16)

Efeito emocional não é contato físico, é influência da natureza: "O homem de lata/ se relva nos cantos / e morre de não ter um pássaro / em seus joelhos" (Barros, 1999b, p. 23). "O homem de lata / sofre de cactos / no quarto" (BARROS, 1998, p. 26). E os estados físicos ou emocionais são também entidades dentro de uma pessoa: "Ali eu me atrapalhava de mato como se ele / invadissem as ruínas de minha boca e a enchesse / e frases como morcegos". (BARROS, 2001, p. 67)

Vitalidade é uma substância que vem da natureza: "O homem de lata / foi marcado a ferro e fogo / pela água". (BARROS, 1999b, p. 28)

Nessa relação de metáforas, quando não há a coerência, segundo Lakoff e Johnson (1980), a discrepância é apenas aparente. Ainda os mesmos autores registram, também, que as catacreses são metáforas não sistemáticas e isoladas. Podem se expandir em subculturas, fazendo a base de metáforas principais. Na metáfora catacrese, está a maior força da obra de Manoel de Barros – entendendo – se catacrese como a utilização da palavra porque não existe uma outra para aquela situação, para o contexto do Pantanal, "Coisa que não faz nome para explicar. Como a luz que vegeta na roupa do pássaro". (BARROS, 1999, p. 33)

Lakoff e Johnson (1980) mostram a diferença entre metáfora consistente – aquela que forma uma imagem única – e metáfora coerente, aquela que se "encaixa" a outra consistente ou entre si. Concluem que as ligações entre as metáforas envolvem mais coerência que consistência. Em Manoel de Barros, no entanto, predominam as metáforas consistentes. No exemplo abaixo, o amor tem como representação a natureza – córrego – menino. Sentido pelo poeta, esse sentimento está bem distanciado da percepção urbana (o amor é uma viagem), porque o aprendizado do poeta, desde a sua infância, se dá pelo sensível, pela e na natureza. (BARROS, 1998, p. 15-16)

Em *Compêndio para uso de pássaros*, "O Menino e o Córrego", (BARROS, 1999a, p. 23-25) esse córrego menino espelha-se para se conhecer e seu movimento sabe os caminhos. Ao menino cabe beber dessas águas para criar poesia.

O MENINO E O CÓRREGO

Ao Pedro

I

A água
é madura.

Com penas de garça. Na areia tem raiz
de peixes e de árvores.

Meu córrego é de sofrer pedras

Mas quem beijar seu corpo é brisas...

II

O córrego tinha um cheiro de estrelas
nos sarãs anoitecidos

O córrego tinha suas frondes
distribuídas

aos pássaros

O corgo ficava à beira...

...de um menino...

(...)

V

Com a boca escorrendo chão

o menino despetalava o córrego de manhã todo no seu corpo.

A água do lábio relvou entre pedras...

Árvores com o rosto arreado de seus frutos

ainda cheiravam a verão

Durante borboletas com abril

esse córrego escorreu só pássaros...

O estudo do poema barrense como argumento, na intersecção *ethos*, *logos* e *pathos*, como junção de águas, demonstra o quanto a cultura pantaneira está ligada à natureza – paixão construída por Manoel de Barros com a melhor poesia – e, ainda seguindo as águas em seu contínuo, à reflexão contínua, descobrindo novos sentidos, provocando discussões sem término, sem ponto de chegada.

Physical nature and the man: passions at Manoel de Barros

Abstract: The poems of Manoel de Barros, analyzed from the intersection of *ethos*, *logos* and *pathos*, focus the passion for nature experienced by the swamp man. The New Rhetoric is the instrument for the analysis of the poem as an argument in order to show the wetland – their habitus, fauna and flora – like scenery that causes the passionate movements in the man. The study of metaphors from the perspective of Lakoff and

Johnson also unveils the singular form of Manoel de Barros' build poetry. He associates the invention to a discursive called memory. Thus, the analysis of the argument shows the Mato Grosso culture determined by the wetland which conditions the man and his peculiar way of living.

Keywords: Rhetoric. Metaphors. Pantanal

Referências

- BARROS, M. de. *Concerto a céu aberto para solos de ave*. 2.ed. São Paulo, Record, 1998.
- BARROS, M. de. *Compêndio para uso dos pássaros*. 3. ed. São Paulo: Record, 1999a.
- BARROS, M. de. *Gramática expositiva do chão*. 3. ed. São Paulo: Record, 1999b.
- BARROS, M. de. *Poemas concebidos sem pecado*. São Paulo: Record, 1999c.
- BARROS, M. de. *Matéria de Poesia*. 5. ed. São Paulo: Record, 2001.
- BARROS, M. de. *Livro de pré-coisas*. 4. ed. São Paulo: Record, 2003.
- DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Lisboa: Editorial presença, 1989.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento na cultura* (1938) São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphor we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- MONTENEGRO, A. T. *História oral e memória/a cultura popular revisada*. São Paulo: Contexto, 1992.
- PACHECO, E. D. (Org.). *Comunicação, educação e arte na cultura infanto juvenil*. São Paulo: Loyola, 1961.

Recebido: 07/07/2014. **Aprovado:** 19/03/2016.

Ressignificando o processo de ingresso no ensino superior: uma proposta didático-pedagógica

Resumo: A concepção da psicologia como profissão de saúde desafiou o processo formativo a afastar-se da ideologia patologizante da sociedade, preparando psicólogos para a complexidade do ser humano. O curso de Psicologia da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP) estruturou um currículo integrado baseado em competências cujo eixo estruturante apresenta as etapas do ciclo da vida ao longo de seis semestres a partir do método PBL (*Problem Basic Learning*). Congruente com o currículo está o Processo Seletivo Formativo (PROSEF), que agrega ao tradicional sistema classificatório uma etapa formativa que coloca o estudante em contato com experiências lúdicas de aprendizagem que lhe apresenta o ciclo de vida como objeto de estudo e intervenção da psicologia. Expõe, também, a forma como o curso se organiza, o espaço físico institucional e os futuros professores, criando um território favorável ao processo iniciático de afiliação do sujeito à nova cultura, proporcionando-lhe referências para o início da vida acadêmica. Este artigo refere-se a um relato de experiência que apresenta o PROSEF e o Jogo do Ciclo de Vida, um instrumento didático-pedagógico de mediação que possibilita aos aspirantes ao curso a ampliar conhecimentos sobre o universo psíquico do ser humano em seu complexo processo de desenvolvimento, assim como conhecer diferentes campos de prática da psicologia. A experiência testada desde 2009 permite que os esses candidatos ressignifiquem suas escolhas e adquiram referências que favorecem seu percurso de iniciação no universo acadêmico

Palavras-chaves: Vida acadêmica; ludicidade; jogo; Psicologia; vestibular

Mônica Ramos Daltró
Escola Bahiana de Medicina e
Saúde Pública
monicadaltró@bahiana.edu.br

Milena Pereira Pondé
Escola Bahiana de Medicina e
Saúde Pública
milenaponde@bahiana.edu.br

Introdução

Fundamentada em uma proposta de educação transformadora, a Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP), modificou, em 2009, seu vestibular. Agregado ao projeto político-pedagógico, organizado a partir do desenvolvimento de competências, formulou o Processo Seletivo Formativo (PROSEF) fundamentado em referenciais de metodologias ativas que possibilitassem ao aspirante aos cursos conhecer um pouco sobre a profissão escolhida e sobre o processo de ensino-aprendizagem adotado pela instituição.

Esse artigo configura-se como um relato de experiência organizado em duas etapas. Inicialmente descreve um modelo de vestibular que agrega ao sistema classificatório – provas de conhecimentos gerais – uma etapa formativa que contempla discussões, reflexões pertinentes à prática profissional e atividades de socialização e integração, referentes a habilidades

interpessoais. A segunda parte do artigo expõe o desenvolvimento e experimentação de uma tecnologia educacional inovadora, o Jogo do Ciclo da Vida, desenhado para a seleção de estudantes do curso de psicologia.

O conjunto destas descrições coloca em pauta a discussão sobre o processo de iniciação dos estudantes no ensino superior. Considera-se, a partir da experiência das autoras como docentes, que a escolha feita por jovens estudantes do ensino médio tem uma natureza fluída e carecem de informações sobre a profissão e sobre as especificidades do processo de graduação oferecido. Assim, discute-se a partir da experiência apresentada a responsabilidade da instituição de ensino sobre este processo político pedagógico de iniciação a vida acadêmica.

Contexto em que o Estudo se Realiza: PROSEF

O Processo Seletivo Formativo (PROSEF) visa o preenchimento de vagas iniciais do curso de graduação e se realiza em duas etapas, uma de natureza formativa e outra seletiva. Constituído como prática pedagógica, no PROSEF o aspirante ao curso de graduação é exposto, ainda durante o vestibular, a uma experiência de aprendizagem que estimula a reflexão sobre a futura profissão, sobre os valores éticos e humanos, além de oportunizar o conhecimento sobre as especificidades da proposta curricular do curso que pretende cursar.

A etapa formativa, objeto de discussão neste artigo, promove vivências multidisciplinares que valorizam os aspectos vocacionais e humanísticos do futuro profissional, além de viabilizar o primeiro contato com os futuros colegas e professores. A cada semestre, um tema gerador é escolhido para transversalizar o processo, organizado da seguinte forma, segundo o Manual do Candidato 2015.1: (ESCOLA BAHIANA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA, 2015)

1ª Fase: vivencial formativa

Embora a participação do estudante nessa fase seja obrigatória, ela não tem nenhuma valoração somativa. Sua natureza é formativa, realiza-se em uma manhã constando de um acolhimento de 30 minutos e três rodízios de 60 minutos com objetivos educacionais específicos:

- **Acolhimento:** consiste na primeira etapa do processo, na qual aspirantes aos diferentes cursos na instituição, vocacionada em saúde, reúnem-se em uma atividade lúdica. As atividades desenvolvidas visam a redução dos níveis de estresse próprios à circunstância, além de semear a ideia de interdisciplinaridade como essencial ao fazer multiprofissional da saúde;
- **Exibição de Filmes:** no rodízio seguinte, os estudantes, ainda agrupados em diferentes cursos, são convidados a analisar um curta-metragem que apresenta a ótica da atuação de um profissional de saúde sobre um determinado tema. A saúde do planeta, o envelhecimento, as tecnologias em saúde, a felicidade, já foram temas, em edições anteriores. Antes da exibição do filme, os participantes recebem um questionário que os desafia a pensar dimensões éticas e humanísticas presentes no filme. Após a apresentação do curta, abre-se uma plenária para discussão;
- **Dinâmica de Grupo:** nessa etapa, os estudantes, ainda misturados em diferentes cursos, são convidados a realizar uma atividade coletivamente, que pode ser um painel ilustrativo, uma colcha de retalhos, uma tela a propósito do tema gerador proposto, depois de apresentar suas ideias, expectativas e objetivos em relação ao futuro e à vida acadêmica;
- **Vivência Profissional:** refere-se a uma vivência específica sobre a profissão escolhida. Nessa etapa, os estudantes são separados por curso. Através de atividades dirigidas pelos docentes do curso, os aspirantes descrevem a sua representação sobre a profissão escolhida e vivenciam atividades que lhes permitem conhecer um pouco mais sobre ela; simultaneamente são apresentadas as metodologias de ensino ou propostas curriculares de maneira que o aspirante possa conhecer a forma como a aprendizagem está compreendida nos projetos político-pedagógicos de cada curso.

2ª Fase: Avaliação Somática

Essa etapa é composta por uma prova de conhecimentos gerais, uma redação e tem natureza eliminatória e classificatória. A prova tem 30 questões objetivas de múltipla escolha, elaboradas com base nas quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Além disso, contém cinco questões discursivas, de natureza transdisciplinar e a redação. Toda a prova está elaborada a partir do tema gerador trabalhado na 1ª etapa. Tem como objetivo avaliar as habilidades e competências

cognitivas desenvolvidas pelo candidato ao longo da educação básica, enquanto a redação compreenderá uma produção de texto dissertativo-argumentativo que busca estimular o candidato a refletir sobre sua percepção de mundo e do seu papel como futuro profissional da área da saúde.

Essas duas fases dão centralidade significativa ao estudante focalizando o desenvolvimento de novas competências que, *a priori*, contrapõe-se ao antigo modelo de vestibular que privilegiava a memorização de conceitos e o substitui por um processo avaliativo que leva em conta o raciocínio crítico e a lógica. Têm como objetivo selecionar o estudante para preenchimento do número de vagas e, secundariamente, promover a capacidade do candidato de gerar novas soluções, estimulando sua criatividade; vivenciar a prática da atuação do psicólogo de forma a dar maior segurança frente a sua escolha; reduzir o nível de ansiedade durante o processo de seleção; promover o conhecimento sobre o modelo educacional proposto pela instituição.

Investe-se, assim, em um processo de seleção de candidatos que envolve a possibilidade de que simultaneamente a instituição possa avaliar o candidato, e o candidato possa avaliar sua escolha pela profissão e pela instituição em que pretende estudar. Considerando que o aumento desenfreado de cursos de graduação, associado a um forte discurso que mercantiliza a educação vem dificultando a avaliação sobre a escolha, realizada, muitas vezes apenas referenciada pelos custos, deixando a análise sobre a qualidade de ensino para o segundo plano.

Vivência Profissional em Psicologia: relato da experiência

A Vivência Profissional no curso de Psicologia, objeto central de estudo deste artigo, tem como propósito apresentar aos candidatos ao curso seus objetos de estudo e de intervenção, assim como as especificidades da vida acadêmica através de metodologias ativas de promoção à aprendizagem, mediada pelos docentes e pela coordenação do curso.

A experiência já se singulariza, nessa etapa do processo, com a presença de docentes e do coordenador do curso, como condutores da atividade a ser realizada. O coordenador de curso elege semestralmente uma atividade didático-pedagógica de natureza

lúdica que possa alcançar os objetivos para, simultaneamente, apresentar a psicologia como profissão, seus campos de estudo e dar indicações sobre a metodologia de ensino utilizada pelo curso. Os professores têm acesso às informações sobre a dinâmica somente no dia do vestibular, de forma a afiançar as exigências de sigilo do processo. São também semestralmente escolhidos para garantir que todo o corpo docente conheça e compreenda a experiência de ingresso nos cursos, mas é sempre viabilizada a presença de professores do primeiro semestre. Estes são então desafiados a colocar concorrentes por uma vaga ao curso de Psicologia em uma atividade lúdica que contemple a aprendizagem de conteúdos teóricos e informativos, mas também a reflexão sobre si e suas escolhas, sustentando, assim, o cuidado com o trabalho de iniciação desses sujeitos na vida acadêmica. (COULON, 2008)

A escolha pela atividade didático-pedagógica, atribuída ao coordenador de curso, fundamenta-se nos princípios da ludicidade, ou seja, considera a dimensão das aprendizagens significativas e das experiências internas dos sujeitos que a vivenciam. (LUCKESI, 2005) Parte-se do princípio de que o instrumento didático tem função de mediação e o uso da atividade lúdica se configura como uma metáfora criativa que promove no estudante um estado de prontidão para aprender (D'ÁVILA, 2014), no caso, sobre a psicologia, sobre o curso e sobre a Bahiana. Nessa perspectiva, a Vivência Profissional, ambiciona que o candidato ao curso de Psicologia tenha contato com uma dimensão subjetiva que o atravessa como sujeito, mas que é, também, objeto do curso escolhido, integrando, assim, distintas faces da experiência de escolha profissional.

A vivência sempre se inicia como um convite aos estudantes a refletir sobre sua escolha, preenchendo uma ficha, que inclui nome, idade, sexo e a questão: "Para você, ser psicólogo (a) é...". O candidato tem cinco minutos para respondê-la individualmente. Sequencialmente, é proposta uma atividade grupal e uma plenária se abre no fim para discutir as respostas apresentadas.

Neste artigo, apresenta-se também o Jogo do Ciclo da Vida (JCV),¹ um jogo de tabuleiro configurado como um instrumento didático-pedagógico elaborado para apresentar um dos eixos temáticos que compõem o currículo do curso de psicologia da Bahiana. Esse eixo se realiza a partir do uso do método da Aprendizagem Baseada em Problemas, conhecido como PBL

(2) A concepção ampliada de saúde se afasta da perspectiva de saúde como ausência de doença e focaliza a promoção da saúde, que inclui a assistência, prevenção e investimento no empoderamento social e individual de sujeitos.

(Problem Basic Learning). Este relato de experiência é parte de uma tese de doutoramento que apresenta um currículo para a formação de psicólogos como profissionais de saúde ampliada². O PROSEF está organicamente articulado a esta proposta curricular e o Jogo do Ciclo da Vida (JCV) caracteriza uma ferramenta didática na medida em que integra, simultaneamente, a produção de vários saberes referentes a habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas à situação lúdica apresentada. (D'ÁVILA, 2014)

O Jogo do Ciclo Da Vida (Jcv): Tecnologia Educacional

O entendimento do psicólogo como profissional de saúde oportunizou grandes desafios ao processo formativo, entre eles, o de afastar-se da ideologia patologizante da sociedade, preparando o psicólogo para lidar com o ser humano em toda a sua complexidade estrutural, biológica, sócio-histórica e relacional.

Para dar conta desses desafios, o Eixo I do currículo do curso de Psicologia da Bahiana foi organizado de forma a apresentar o ser humano em seu complexo e subjetivo processo de transformação, como o objeto primordial de estudo e intervenção da psicologia. Congruente com essa perspectiva, as autoras deste artigo criaram e adaptaram um jogo de tabuleiro, denominado o Jogo do Ciclo de Vida, para ser utilizado na vivência do PROSEF, com vista a apresentar ao aspirante ao curso o objeto de estudo da psicologia, indicar o caminho teórico a ser trilhado no referido Eixo, ao longo do curso; proporcionar vivência da experiência de competição de forma lúdica, além de apresentar diferentes possibilidades de atuação prática do psicólogo. Da forma como está estruturado, o jogo também pode ser utilizado na formação de profissionais de educação e saúde que demandem a compreensão sobre a complexidade do processo de desenvolvimento humano.

A primeira versão do jogo foi criada em 2002, sem nenhuma sistematização formal, com o objetivo de apresentar aos estudantes do curso de Medicina o programa da disciplina Desenvolvimento do Ciclo de Vida (DCV), com carga horária de 45 horas, ministrada no terceiro semestre, pela 1^a autora deste artigo. Objetivava possibilitar ao estudante:

- Compreender os processos psicológicos básicos da gestação e puerpério, infância, adolescência, vida adulta – juventude, maturidade, velhice;
- Desenvolver o senso de responsabilidade nos relacionamentos interpessoais, envolvendo sujeitos de diferentes níveis de desenvolvimento;
- Sensibilizar para a escuta dos aspectos subjetivos dos sujeitos e suas especificidades em diferentes etapas de vida e níveis de desenvolvimento.

O referencial teórico adotado para a construção do conhecimento e da leitura subjetiva da experiência pedagógica que emerge com o jogo é o da psicanálise. Essa perspectiva pedagógica considera que o essencial num trabalho de formação profissional é justamente o desenvolvimento da capacidade integrativa do sujeito (JOSSO, 2004) e que metodologias ativas baseadas na ludicidade possibilitam aos estudantes essa experiência integrativa, evidenciando o saber-fazer, o saber-pensar.

O JCV foi utilizado pela primeira vez, no âmbito do curso de Psicologia, no Processo Seletivo Formativo de 2010.1, quando passou por uma primeira adaptação, que envolvia a inclusão de imagens, de cartas e regras que relacionam o processo de desenvolvimento do ciclo de vida à prática do psicólogo. Em 2013, já no âmbito do doutorado e do trabalho contínuo de construção do currículo, aqui apresentado, o jogo foi sistematizado formalmente, com a inclusão de imagens exclusivamente produzidas para ele e produção formal de tabuleiro, caixa e manual. As regras do jogo estão apresentadas a seguir:

O Jogo do Ciclo da Vida proporciona aos jogadores, de forma lúdica e divertida, a ampliação de seus conhecimentos a respeito do universo psíquico do ser humano em seu complexo processo de desenvolvimento. Com as Jogadas Master, os jogadores podem, ainda, conhecer diferentes possibilidades de atuação dos psicólogos como profissionais de saúde. O jogo começa na etapa da gestação, e vencerá aquele jogador que conseguir chegar no fim da vida depois de envelhecer.

O jogo está constituído por um tabuleiro com 64 casas, seis pinos, um dado e dez cartas Bônus de Qualidade de Vida (BQV) que permitem ao jogador retornar, uma vez, ao início do jogo, caso perca a vida no decorrer do processo. Inclui também um grupo de oito Cartas Desafios (CD), a serem usadas exclusivamente na Jogada Master.

É necessário um mínimo de dois e máximo de seis jogadores. Cada jogador escolhe um peão e coloca no início do tabuleiro. Em seguida, cada um deles lança o dado. O jogador que obtiver o maior número começa o jogo. Os demais jogadores seguirão no sentido horário. Cada jogador lança o dado na sua vez e anda no tabuleiro o número de casas obtidas no dado. Todas as descrições contidas nas casas deverão ser lidas em voz alta, o que permite a todos os jogadores aprender sobre o conteúdo ali colocado. O jogador será excluído definitivamente do jogo, caso chegue nas casas da morte pelo dado e não possuam nenhuma Carta BQV. Vence o jogador que primeiro levar o peão até o fim do tabuleiro, colocando a possibilidade de morrer na velhice como uma vitória, a ser experimentada por poucos. No fim do jogo, abre-se o debate sobre a experiência de participar do jogo e sobre o processo de aprendizagem vivenciado.

A Jogada Master, construída no contexto do PROSEF, acrescenta ao jogo a reflexão sobre as distintas possibilidades de atuação do psicólogo como profissional de saúde, trabalhando para promover saúde e qualidade de vida de pessoas, organizações e/ou comunidades. O tabuleiro apresenta o ciclo da vida dividido didaticamente em faixas etárias. No fim de cada bloco, os jogadores encontram pontes nomeando essa fase. O jogador que primeiro ultrapassar essa ponte recebe a Carta Desafio correspondente à etapa ultrapassada, que contempla uma lista de possibilidades de atuação do psicólogo naquela etapa. Com a carta em mãos, o jogador escolhe outro jogador para identificar três possibilidades de atuação do psicólogo com sujeitos, naquela etapa do ciclo da vida. O jogador desafiado terá 30 segundos para responder e, caso não saiba, fica uma vez sem jogar. O próximo jogador que alcançar aquela etapa será questionado, até que algum dos participantes consiga responder. Essa prática se repetirá a cada ponte ultrapassada.

Na experiência lúdica vivida a partir do JCV, o candidato ao curso de Psicologia, além de adquirir conhecimentos referentes à psicologia, simultaneamente coloca em ato a experiência de compartilhar, competir, ganhar, perder, vivenciar relações humanas que exigem sua participação e implicação como sujeito. Coloca em relevo todo o campo em que a psicologia se realiza e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de oferecer-se a esse lugar sem ser afetado por ele, por seus objetos. O jogo permite ao jogador-estudante o desafio de dialogar com o conteúdo e sua subjetividade, tudo posto

no contexto do processo seletivo, ofertando-lhe possibilidades de escolhas mais fundamentadas, mais autônomas e conscientes (FREIRE, 2011), o que Pineau (2006) descreve, inspirado na teoria de Ausubel, como sendo uma aprendizagem significativa, uma experiência voltada para a ampliação da autonomia e da capacidade de avaliar e refletir sobre a escolha que está sendo realizada.

No contexto em que está inserido, o Jogo do Ciclo da Vida, mostra-se articulado ao projeto político-pedagógico do curso, está colocado como um instrumento de mediação de uma aprendizagem que faz circular sentidos e significados, que acionam a dimensão cognitiva, social, afetiva e histórica do sujeito aprendente. Assim, o PROSEF ressignifica a experiência de seleção, dando-lhe status de experiência de aprendizagem, um sentido iniciático, que possibilite ao estudante pensar no ingresso na universidade não como um fim, mas como o início de uma nova etapa do próprio ciclo da vida, com acesso a novas linguagens, novas formas de relacionamento e de produção de saberes, sobre si e sobre o mundo.

Considerações Finais

Este artigo apresenta um modelo de processo seletivo que ressignifica a experiência do vestibular dando a esta um sentido didático que possibilita ao candidato ao curso uma experiência de aprendizagem em dois níveis, o primeiro sobre a profissão escolhida, o segundo, sobre a experiência de estudar naquele curso, naquela instituição.

Em 1998, foi implantado o Exame Nacional de Ensino Médico (ENEM) com a finalidade original de avaliar o desempenho individual dos educandos, ao final da educação básica. A partir de 2009 tornou-se também um instrumento classificatório e seletivo para o acesso ao ensino superior (SANTOS, 2011), junto com o sistema de cotas e as políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que facilitaram e ampliaram o ingresso dos estudantes do ensino básico no ensino superior. Passados mais de 15 anos, novos desafios se colocam para as universidades públicas e privadas: a qualidade de ensino e a evasão. A predominância da racionalidade instrumental e mercantil nos contextos educacionais tende a supervalorizar indicadores e resultados que desconsideram

as singularidades dos contextos e dos processos educativos, como afirma Santos (2011) o que vulnerabiliza todo o processo educacional.

A experiência apresentada, vivenciada numa instituição educacional, sem fins lucrativos, destaca a responsabilidade institucional no processo de iniciação na vida universitária, acadêmica. Nesta, o estudante depara-se com os desafios da escolha profissional, uma construção psíquica – frequentemente construída a partir de representações fantasiosas sobre um ideal profissional – e pouca ou nenhuma informação sobre o processo formativo vivido ao longo do curso, que diferente do que é pensado pelo senso comum, não se configura como uma experiência universal, mas sim a partir de singularidades e especificidades contextuais. (AMARAL; MARTÍNEZ, 2009)

A etapa formativa do PROSEF busca criar, um território favorável para os estudantes, aprovados ou não, vislumbrarem a aprendizagem conforme o que Coulon (2008) denominou de Ofício de Estudante, uma tarefa que, segundo o autor, tem caráter iniciático e de afiliação do sujeito à nova cultura acadêmica universitária, oferecendo-lhes referências para o início da vida acadêmica, na medida em que já conhecerão alguns colegas, alguns professores, o espaço acadêmico, o coordenador do curso, além da proposta metodológica do curso.

Estratégias dessa natureza são também consideradas importantes para a redução da evasão. A evasão é um fenômeno crescente no Brasil e prejudicial às instituições e ao estudante. Nos cursos de psicologia, os níveis nacionais de evasão variam de 13 a 55 % e resultam de motivos diversos, dados consonantes com outros cursos das áreas de Ciências Exatas e Humanas. O modelo educacional brasileiro, por si, já favorece a evasão, e os discursos em torno do ingresso na vida universitária circulam mais em torno da aprovação ou não no vestibular ou através do ENEM, do que em torno de um planejamento de carreira, isso porque, diferentemente de outros países do mundo, a escolha tem que ser feita antes do ingresso na universidade. (BERTELLI; DUARTE, 2013, CASTRO, 2012) O PROSEF busca oferecer, aos aspirantes aos cursos da Bahiana, instrumentos para consolidar suas escolhas e, por isso, não é incomum que estudantes, já no momento vivencial, afirmem que a experiência os ajuda a ter certeza do que não desejam fazer.

No campo específico da psicologia, a experiência das autoras como docentes, identificam a imaterialidade do objeto da psicologia

como um elemento que muito mobiliza os jovens estudantes, imersos numa cultura que privilegia o narcisismo, o imediatismo e a imagem. (BIRMAN, 2009) O Jogo do Ciclo de Vida – já testado na prática desde 2009 – coloca-se como uma construção didática que se contrapõe ao modelo de ensino e de seleção que fragmenta o sujeito, privilegiando a memorização de conceitos e põe, na centralidade do processo, a aprendizagem e a produção de subjetividades, na medida em que busca informar, apoiar a escolha, diminuir a ansiedade, acolher as dúvidas e faz isso através de um percurso lúdico integrativo.

Para Luckesi (2005), atividades que envolvem o brincar, jogar, demanda do ser humano uma entrega em que corpo e mente se colocam integralmente e proporcionam ampliação da consciência sobre o conjunto da experiência. Mas do que uma experiência voltada para o prazer e o relaxamento, a atividade lúdica mobiliza uma atitude interna que põe o sujeito e sua subjetividade no jogo do aprender. Se considerarmos que a pessoa do psicólogo se configura como um importante instrumento de sua atuação profissional, experiências desta natureza põe o estudante defrontado, desde o processo de ingresso no curso, com o desafio de exercitar, a integração das dimensões afetivas, cognitivas, sócio-históricas e inconscientes.

Deste relato de experiência emerge a identificação da necessidade de desenvolvimento de posteriores estudos que avaliem o impacto desta experiência na vida acadêmica destes estudantes, ampliando assim as possibilidades discursivas na formação do psicólogo.

Resignifying admission process in higher education: a didactic and pedagogical proposal

Abstract: The conception of Psychology as Health profession has challenged the formative process to turn away of the sick society ideology, preparing psychologists to the human being complexities. The Psychology course of Escola Bahiana de Medicina e Saude Publica (EBMSP) structured a new kind of integrated curriculum, based on competences with structural axis that presents steps of the Circle of Life, analyzed during six semesters starting from the PBL Method (Problem Basic Learning). Congruent with the curriculum there is the Training Selective Process (PROSEF/TSP), that experiences the student with some practice learning experiences that presents the Circle of Life as a studying object, enabling psychology interventions. Also create a friendly environment that permit the students to meet their potential teachers, the University intern space and how the course will work, all based on the experiences proposed by PROSEF processes and the Circle of Life Game.

Since 2009 the Circle of Life Game has been tested as a Didactic-Pedagogic instrument of mediation that allows the pre-students to open their minds about the psychic universe of the human being, and the development of life. Using the Master play movements, the players meet different fields of Psychology all the time. The game helps the Pre-Students to rethink about their choices and acquire references for the whole academic formation process.

Key Words: Entrance Test, Academic Life, Game, Psychology,

Referências

AMARAL, A. L. N.; MARTÍNEZ, A. M. Aprendizagem criativa no ensino superior: a significação da dimensão subjetiva. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Alineia, 2009.

BERTELLI, S. B.; DUARTE, W. F. *Universitários em pontes: a problemática da evasão do ensino superior e caminhos em orientação profissional*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

BIRMAN, J. *Cadernos sobre o mal: agressividade, violência e crueldade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CASTRO, A. K. dos S. Sisson de. *Evasão no ensino superior: um estudo no curso de psicologia da UFRGS*. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Porto Alegre, 2012.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

D'ÁVILA, C. M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, 2014.

ESCOLA BAHIANA DE MEDICINA E SAÚDE PÚBLICA. Manual do Candidato: Prosef 2015.1. [2015?]. Disponível em: <<http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/Manual-do-Candidato-Processo-Seletivo-Formativo-PROSEF-2015-1-BAHIANA.pdf>>. Acesso em: 10 junho 2015.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, C. C. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. Site oficial do Professor Cipriano Carlos Luckesi, 2005. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em 10 julho de 2015.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.

SANTOS, J. Política pública de acesso ao ensino superior: um olhar sobre a utilização do Enem/Sisu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. *Anais eletrônicos...* Salvador: UFBA, ago. 2011. [Links]

Recebido: 19.10.2015 **Aprovado:** 5.02.2016.

Práticas Referendadas: um modo de ver o que se faz em sala de aula

Resumo: Este texto discute a prática referendada como uma forma de ver o que se faz na sala de aula, através do relato de uma cursista de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, através do acordo MEC/SEB/UFBA, estreitando diálogos entre as teorias que amparam essa prática e a prática de fato, tomando como ponto de partida a transposição didática proposta por Chevallard, mas não se atendo à teoria posta, extrapolando para o olhar investigativo da prática pedagógica. O percurso metodológico funda-se na discussão teórica e na produção de leitura de uma Prática Referendada, a título de exemplo. Os resultados revelam atividades pedagógicas que pressupõem a ideia de que a criança é ser que pensa, produz e é incentivado pela produção cultural e social e essa relação precisa ser sempre protagonizada.

Palavras-chave: Educação Escolar Básica. Formação continuada. Educação Infantil.

Rosemary Lapa Oliveira
Universidade do Estado da Bahia
– Departamento de Educação –
Campus I
rosy.lapa@gmail.com

Lícia Maria Freire Beltrão
Universidade Federal da Bahia –
Faculdade de Educação
liciaabeltrao@gmail.com

Situando o texto

A formação inicial de professores, nos cursos de graduação, de modo geral, visa a uma formação profissional que contemple a prática reflexiva, proporcionando ao futuro profissional o contato com o conhecimento teórico já construído e a valorização de diálogo constante com as diversas disciplinas que fazem parte de sua formação profissional de modo direto ou indireto. Além disso, a formação deve estimular a iniciação científica, através da participação do graduando em atividades de pesquisa. Assim, o objetivo é que o graduando obtenha uma formação ampla e plural, que possibilite o entendimento de questões contemporâneas, que o encaminhe ao exercício da cidadania e produza conhecimento em sua área de atuação profissional. Nesse sentido, recorreremos a Nóvoa (2002, p. 64), quando diz que

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação contínua, instituindo novas relações dos professores ao saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com a prática educativa.

As ideias de Nóvoa, assim postas, podem ser pensadas indiferentemente, quer se trate de formação inicial ou continuada de docentes, se pensarmos essa uma profissão que lida o tempo todo com conhecimentos que circulam entre a teoria e a prática, a qual nasce no âmbito da formação em serviço, valorizando o que já é unanimidade nos estudos sobre educação: a importância da pesquisa sobre a própria prática.

Entendendo que o processo de formação deva estar sempre nesse movimento entre a teoria e a prática e considerando que o conhecimento igualmente acompanha esse curso, a formação continuada se faz necessária a partir da perspectiva de se manter o profissional em exercício sempre em diálogo com a teoria que se renova e com a prática exercida em sala de aula. É esse pensamento que guia a ideia que aqui definiremos como Prática Referendada.

Para contextualizar o espaço de ensino-aprendizagem em que as Práticas Referendadas se constituem, são apresentadas as bases em que acontece o curso de formação continuada aqui referendado, através de seu histórico e objetivos, além de sua construção curricular, na qual a atividade, mote deste texto, encontra posição de destaque, como construção de conhecimentos que caminham, de forma interativa, entre a teoria e a prática.

E assim é apresentada a teoria construída em torno de uma demanda emergida da necessidade de ser oferecida a possibilidade de unir conhecimentos do campo teórico e do campo prático às professoras matriculadas no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Básica (SEB) e Coordenação da Educação Infantil (Coedi), desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA), com recursos da União, e que valoriza a prática da sala de aula da educação infantil que se ampara nas teorias estudadas durante o curso de formação continuada.

Por fim, são apresentadas algumas considerações que pretendem abrir diálogos entre outras tantas situações de aprendizagem que tenham como foco a formação continuada de professores.

Curso de especialização em docência na educação infantil

O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil nasce amparado na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Sua principal finalidade é a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas da educação básica, construída em bases científicas e técnicas sólidas, como compromisso público de Estado. A pretensão explicitada pelo Ministério com essa ação é aumentar o número de professores formados por instituições públicas de educação superior e garantir um referencial de qualidade para os cursos de formação inicial e continuada, sintonizando-os com as necessidades formativas da educação básica e com os problemas que emergem da sala de aula.

Para dar o apoio técnico e financeiro necessários ao alcance desses objetivos, o MEC instituiu o Plano de Ações Articuladas (PAR), por meio do qual os estados, municípios e Distrito Federal podem alcançar os compromissos postos no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), entre eles as ações de formação. Com relação à formação em serviço de profissionais que atendem à formação educacional formal de bebês e crianças, o MEC criou, em 2009, a Plataforma Freire, através da qual profissionais desse segmento se inscreveram no curso que ainda levava o nome de Curso de Especialização em Educação Infantil.

O Curso centra-se nas especificidades explicitadas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 5, de dezembro de 2009. Resultado de amplo processo de discussão entre especialistas e dirigentes da área, as diretrizes definem a concepção e o currículo da educação infantil como primeira etapa da educação básica. No entanto, para que elas sejam de fato implementadas, é fundamental que profissionais de educação infantil tenham sua formação, inicial e/ou continuada, baseada na mesma concepção e que sua prática pedagógica seja orientada pelo currículo explicitado nas DCNEI. (BRASIL, 2010) Daí ser estratégico que o MEC invista em ações de formação de professores, focando, primordialmente, em discussões teóricas que encaminhem para uma prática docente que respeite

a criança em suas especificidades e que tenha na pesquisa a sua principal ação norteadora.

Sendo assim, a SEB, por meio de uma ação articulada entre a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica/Coedi e a Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica/Coordenação Geral de Formação de Professores (CGFORM) incluiu na Plataforma Freire o Curso de Especialização em Educação Infantil, em 2009.

O Projeto do Curso de Especialização foi elaborado em 2009, pela CGFORM, em parceria com a Coedi, da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica, com a participação de universidades parceiras do MEC, executoras do Proinfantil. A oferta da Especialização teve início em 2010, com a adesão de 13 universidades e um total de 2.955 professores matriculados. A Universidade Federal da Bahia (UFBA), atendendo a essa chamada, dá início, em 2010, ao curso que atende à primeira turma de formação em serviço dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos nos municípios baianos.

O Curso, na Bahia, na sua primeira versão, acompanhou as orientações curriculares propostas pela Coedi, mas ampliou a formação das cursistas baianas, distribuídas nas cidades de Salvador, Serrinha, Feira de Santana, Camaçari, Itaberaba e Senhor do Bonfim, acrescentando oficinas de música, linguagem matemática, manifestações culturais, contação de histórias, necessidades educativas especiais e ludicidade. Essas oficinas visavam ampliar as discussões desses aspectos, partindo da prática para a teoria e promovendo momentos de escuta sensível dos profissionais em formação quanto às realidades de seu fazer pedagógico em seu cenário de acontecimento. E foi na esteira desse pensamento que surgiu a ideia das Práticas Referendadas, a qual será explicitada na seção que se segue.

Nessa primeira versão do Curso, as Práticas Referendadas se apresentaram ainda de forma tímida e fizeram parte de provocações feitas pela coordenação do curso, para que as cursistas mostrassem atividades de sua autoria desenvolvidas em sala de aula, que foram motivadas pelas discussões ocorridas no seu processo de formação durante o desenvolvimento de componentes curriculares específicos.

Todo o desenrolar do curso foi acompanhado pelo MEC, privilegiando-se a estratégia de troca de experiências e construção coletiva, de forma a constituir uma rede entre as agências formadoras e o Ministério. Desse acompanhamento resultou o Projeto do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – Oferta 2011, o qual orientou as universidades interessadas em firmar parceria com o MEC para abertura de novas turmas. A inclusão do termo “docência” na identificação do curso visou explicitar seu foco, bem como o público-alvo prioritário, ou seja, professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e equipes de educação infantil das redes públicas de ensino, cuja formação inicial dos interessados fosse em Pedagogia, propiciando a esses profissionais oportunidades de ampliar e aprofundar a análise: das especificidades das crianças de 0 a 3 e de 4 a 6 anos, relacionando-as às práticas pedagógicas para a educação em creches e pré-escolas e à identidade do profissional da educação infantil; das políticas nacional e locais de educação infantil e seus impactos; das contribuições à educação infantil advindas das ciências sociais e humanas; das relações entre cultura, subjetividade e currículo na educação infantil; de estudos e pesquisas na área da educação infantil, além de propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de realizar estudos diagnósticos e propor estratégias para a melhoria da educação infantil em seu contexto de trabalho.

O Curso, na versão atual, é desenvolvido na modalidade presencial, em quatro municípios baianos: Salvador, Dias D’Ávila, Serrinha e Jacobina. O intuito das mudanças de sede foi atender a diferentes municípios e seus entornos. Com uma carga horária mínima de 360 horas, nas quais está computado o tempo reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso – Resolução da Câmara de Educação Superior (CES)/CNE n° 1, de 8 de junho de 2007, art. 5°. Para essa escrita monográfica, um componente do curso que permeou todas as atividades desenvolvidas ao longo de seus 18 meses de desenvolvimento concorreu para que as discussões fossem embasadas, ganhando o caráter científico que cabe a uma escrita monográfica, sem perder a análise sobre a própria prática. Sobre esse componente, Análise Crítica da Prática Pedagógica, falaremos mais adiante. O Curso teve sua conclusão ao fim do seu 18º mês, o que ocorreu no mês de agosto do ano de 2014, com a defesa de

mais de 200 textos monográficos versando sobre assuntos ligados à criança, à infância e à educação infantil.

O material didático-pedagógico do curso é composto, primordialmente, por um acervo de livros disponibilizados aos cursistas, com o compromisso da devolução ao final do curso, além disso, eventualmente, foram disponibilizados textos avulsos, principalmente digitalizados e de livre acesso, de acordo com os planos de ensino dos componentes curriculares e oficinas.

Nessa segunda versão, houve algumas alterações na formatação curricular, atendendo a um projeto básico elaborado por um conjunto de especialistas dos núcleos de estudos e pesquisas da área da Educação Infantil, juntamente com a equipe técnica do MEC, a qual organizou o Curso de Especialização em torno de três eixos temáticos: (1) fundamentos da educação infantil; (2) identidades, prática docente e pesquisa; e (3) cotidiano e ação pedagógica. Os eixos estão consubstanciados em disciplinas específicas e oficinas temáticas, articuladas e integradas entre si, constituindo-se em componentes curriculares do curso. Visa-se, com essas disciplinas e oficinas, que o Curso esteja em consonância com as DCNEI. Nesse novo projeto, algumas oficinas já desenvolvidas na primeira versão do Curso na Bahia foram incorporadas principalmente no eixo 3: cotidiano e ação pedagógica (210 h/a), o qual traz como objetivo principal contemplar a formação de professores na educação infantil de forma a promover uma ação pedagógica sustentada na observação e escuta dos bebês e das crianças pequenas como referência para a prática educativa, considerando a diversidade e a implementação de uma prática educativa inclusiva, que tenha como eixos as interações e a brincadeira, as expressões infantis, a promoção da autonomia e da autoria das crianças de diferentes idades, bem como sua ampliação cultural, notadamente através da contação de histórias. Além disso, nesse eixo, foram trazidas para a discussão questões de inclusão com a oficina de Necessidades Educativas Especiais, promovendo a reflexão sobre a prática pedagógica dos cursistas, por meio do enfoque das brincadeiras, das interações, da linguagem, das artes (dança, música, desenho, artes visuais, teatro, literatura), da cultura e dos recursos midiáticos e tecnológicos; também, discussões sobre planejamento, registros, documentação e avaliação na Educação Infantil, considerando aqueles que exigem um olhar diferenciado, seja no sentido da locomoção (crianças com dificuldades de andar ou cadeirantes), da

atenção especializada (crianças surdas, mudas ou com deficiências auditivas), da atenção psicopedagógica (crianças com distúrbio de atenção) ou cognitivas; a relação entre família e escola, a organização do espaço, do tempo e das rotinas, o corpo, saúde, higiene, movimentação, alimentação, descanso.

Mas foi no eixo 2 que as mudanças foram mais substanciais. O componente Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) foi inserido no Curso, no intuito de disparar estudos sobre o exercício profissional, através de registro da experiência docente, com destaque para elaboração e reescrita de um memorial, bem como das ações pedagógicas que concorressem com a escrita dos trabalhos monográficos de final de curso. Para que esse objetivo se concretizasse, esse componente atravessou todo o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, sob a liderança de um professor para cada vinte cursistas, o qual, ciente da importância dos estudos sobre o exercício profissional dos docentes inscritos, não se descuidou também da problematização, das reflexões sobre identidades pessoais, profissionais e institucionais de creches e pré-escolas, procurando ressignificar e reinventar o trabalho docente na educação infantil, através, principalmente, das Práticas Referendadas inseridas no Curso desenvolvido na Bahia e discutidas neste trabalho.

No entanto, as produções das Práticas Referendadas são resultado das ações desenvolvidas durante o Curso, não só através do componente curricular ACPP, mas também através dos componentes Natureza e Cultura: Conhecimentos e Saberes, Expressão e Arte na Infância, Brinquedos e Brincadeiras no Cotidiano da Educação Infantil, entre outros. Esses componentes, desenvolvidos, na forma de oficinas, procuraram tecer diálogos entre os demais componentes, com objetivo de repensar o exercício docente, tomando como ponto de partida as experiências do profissional cursista, suas memórias formativas e suas reflexões sobre a especificidade do processo de ensino-aprendizagem nas creches e pré-escolas.

O caráter inédito da proposta apresentada como Prática Referendada, tanto no âmbito teórico, apresentado na seção que se segue, quanto no âmbito prático, conforme apresentado através de uma produção de leitura sobre uma Prática Referendada apresentada por uma professora-cursista, respondeu a uma solicitação feita pela docente de um dos componentes de que

fosse feita leitura sobre a teoria do sociointeracionismo, baseada em Vygotsky (2000), além de vídeos disponibilizados durante os encontros no Curso de Especialização. Feitas essas leituras, deveria ser relatada uma situação de aula desenvolvida pela cursista em sua sala de aula de educação infantil. Para tanto, segundo as orientações da docente, era preciso fazer a identificação do grupo, da duração da atividade, do espaço, da situação-problema inicial, da aprendizagem a ser construída, dos materiais escolhidos, das modalidades de metacognição, sistematização e avaliação, tudo isso respeitando a curiosidade e os saberes já construídos empiricamente das crianças na educação infantil.

Essa produção será apresentada na seção 4 deste trabalho, através da produção de leitura do relato feito pela professora-cursista.

O que são práticas referendadas?

Os conhecimentos dialogados e construídos nos cursos de licenciaturas são, de modo geral, conhecimentos teóricos, levantados nos encontros acadêmicos com o intuito de “uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias”, conforme orienta o parecer CNE/CES nº 67/2003, mantido pelo CNE/CES nº 127/2007. No entanto, esses conhecimentos, na maioria dos cursos, são desenvolvidos de forma desarticulada, através de currículos ainda apresentados em grades, privilegiadamente tendendo ao conhecimento construído eurocentricamente. Esse contexto é propício às ideias trazidas por Chevallard (1991), de adaptação do conhecimento para ser levado para a educação básica. Afinal, desde que Comenius pensou a didática como a arte de ensinar todas as coisas a todos, uma das razões de ser do saber-fazer pedagógico tem sido a de propiciar a elaboração da cultura transmissível para que seja assimilável. Mas o desenho do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil não se contenta com transmissões e assimilações e preza por experiências de aprendizagem, daí porque não se contentar com a teoria como posta em Chevallard (1991); mas, como teve inspiração nas escritas desse autor, será necessário a sua apresentação.

A transposição didática, uma terminologia consagrada por Chevallard (1991), inicialmente foi empregada pelo sociólogo francês Michel Verret, na sua tese de doutorado *Le temps des études*, publicada em 1975. Nesse trabalho, Verret assume que didática é a transmissão de um saber adquirido. Transmissão dos que sabem para os que ainda não sabem. Daqueles que aprenderam para aqueles que aprendem. (VERRET, 1975 apud CHEVALLARD, 1991) Chevallard toma de empréstimo o termo cunhado por Verret, mas não a ideia da transmissão, repudiada por estar centrada no professor e no que ele tem a ensinar. Para Chevallard, a transposição didática tem como foco a aprendizagem, não o ensino. O autor, preocupado com a ideia de que a palavra “transposição” pudesse dar uma ideia estática e hierárquica conforme as teorias que embasam seu surgimento, buscou esclarecer que a origem da escolha dessa palavra para nomear o processo em questão está ancorada no sentido musical do termo, que designaria a passagem de formas melódicas de um tom para outro, ou seja, um processo de transformação adaptativa a um novo contexto. (CHEVALLARD, 1991)

A terminologia Prática Referendada, aqui apresentada, inspira-se nas ideias propostas por Chevallard, mas procura mudar o foco, estreitando os caminhos entre a teoria e a prática para que estas não sejam sempre vistas como objetos de forma tão antagônicos. Dá uma ênfase maior à prática pensada em seu caminho, naturalmente dialogando com a teoria que a ampara e procura explicitar essa teoria subjacente, através de referências àqueles que, através de seu movimento da prática para a teoria, inspiraram a produção de conhecimento em seu movimento da teoria para a prática na sala de aula.

A mudança de foco toma de empréstimo a ideia de que é necessário haver um movimento de diálogo entre teoria e prática na sala de aula, no sentido de contextualizar os conhecimentos que ali circulam, insistindo que esses conhecimentos não precisam ter origem apenas na teoria privilegiada academicamente. Essa mudança se embasa nos ensinamentos de Freire (1996), quando defende a autonomia docente e discente, ressaltando-a como uma relação dialógica do saber: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12), discutindo através do que ele denomina “saberes necessários à prática educativa”. Sendo assim, ele ressalta que o aprender não pode ter como foco nem a própria aprendizagem, nem o ensino,

mas essa relação dialógica se estabelece durante o processo de ensinar e aprender.

Ainda segundo Freire (1996), a escola deveria ser o local apropriado para práticas democráticas, ou seja, um espaço em que todos os sujeitos envolvidos tivessem oportunidade de expressar suas ideias, refletir, defendê-las. Freire nunca tomou a criança, muito menos o bebê, como mote de pesquisa, mas a sua pedagogia inspira Tonucci (2005), Kishimoto (2007) e Oliveira (2011), todos unânimes em apontar, cada um a seu modo, para o fato de que a infância é uma fase de vida singular para o desenvolvimento humano e para a necessidade de se considerar a sabedoria contida nas vozes infantis, escutando-as para o estabelecimento de um diálogo entre os principais atores do processo educativo e discurso da prática pedagógica. A Prática Referendada considera o saber discente empírico-teórico tão importante quanto o saber docente prático-teórico. E nisso entra em acordo com as orientações dadas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), quando trata sobre currículo:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

Sendo assim, atenta a essas orientações e ancorada num conceito de criança como sujeito social, histórico e de direitos, a Prática Referendada apresentada na seção que se segue é o resultado de ações mediadoras de uma docente da educação infantil em sua atuação pedagógica, na qual a voz da criança, enquanto sujeito histórico e produtor de conhecimento e cultura, é não só valorizada, mas considerada em um fazer pedagógico amparado explicitamente em pesquisas já realizadas, mas não usadas como muletas, antes usadas como trampolins para práticas inovadoras e autônomas.

A ideia de fomentar a produção de escrita sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, considerando teorias de pesquisas acadêmico-teóricas sobre a práxis pedagógica e sobre a criança, nasceu, como dito anteriormente, no âmbito do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, uma iniciativa do

MEC, que foi acolhido pela FAGED/UFBA, que o sedia e chancela e visa à formação em serviço de profissionais das redes municipais de ensino de diversos municípios baianos, a exemplo de Salvador, Alagoinhas, Jacobina, Dias D'Ávila, Serrinha, Feira de Santana, Camaçari, locais onde o curso já aconteceu na primeira versão, na perspectiva de proporcionar o diálogo de suas práticas pedagógicas com as teorias embasadas em pesquisas voltadas para a sala de aula, cenário em que sujeitos de aprendizagem são bebês e crianças.

A sala de aula: uma janela para o mundo, uma prática referendada?

Para respondermos à questão formulada, mote da reflexão ora trazida, será, primeiramente, apresentado o relato feito pela professora-cursista, propondo que seja feita da leitura uma atividade do olhar, conforme propõe Foucambert (1984), e exercendo o ler como produção de sentidos, considerando os diferentes graus de polissemia possível, sem desprezar o mais baixo grau que nos permite fazer uma leitura parafrástica, como propõe Orlandi (1987). Iniciemos, pois, pela leitura parafrástica, para que tenhamos uma visão sincrética do texto, uma visão de sua totalidade, considerando, das condições de produção, três aspectos que se associam. Quem assina: uma professora da rede municipal de ensino de Salvador, estudante da especialização; intencionalidade: corresponder à proposição da professora pesquisadora do componente curricular por ela ministrado, Natureza e cultura: conhecimentos e saberes, integrante do Curso de Especialização em tela; e o lugar da produção: Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, promovido pelo MEC/SEB/UFBA, e que faculta ao professor da Educação Infantil, em exercício profissional, refletir sobre sua prática, considerando seus etnométodos e o repertório teórico/metodológico no qual se ancoram os componentes curriculares do curso.

Então, segue o texto construído pela professora, respeitando a sua construção escrita e teórica e focando no resultado formativo daí advindo:

A SALA DE AULA: UMA JANELA PARA O MUNDO

Com a chegada da Primavera, o entusiasmo tomou conta da sala do Grupo 5 na Escola Municipal Santa Ângela das Mercês. E foi

com tamanha festa que uma das crianças anunciou a Estação para os colegas na hora da conversa, sentada na rodinha: "Gente, vocês sabiam que a Estação das flores começou?" As crianças se mostraram curiosas ao perceber que com as flores e o sol, a cor adentrou nossa sala e elas quiseram retratar esse sentimento através dos desenhos.

Vendo o furor causado pela Estação, e depois dos desenhos, propus aos alunos um estudo sobre as plantas. Perguntei se eles sabiam como as plantas nasciam. Carla, a menina que trouxe a informação da chegada da Primavera, perguntou-me: "Pró, você sabia que minha mãe planta um monte de plantinhas lá no meu quintal? Lá tem um pé de goiaba, tem um pé de tomate tem laranja, limão. Um montão de plantas que minha mãe me manda molhar de tardinha".

Fiquei imaginando como haveria um quintal com árvores frondosas em um prédio na Carlos Gomes. Pedi, então, que ela me falasse como sua mãe havia plantado. Ela rapidamente me falou que a mãe fazia um furo no chão, na terra, e colocava a semente, depois plantava e molhava. Deixava lá. Todo dia ia molhar a plantinha que a mãe pedia e ela fazia.

Engraçado que enquanto ela falava, seus colegas prestavam atenção e tentavam confirmar através dos gestos o que ela retratava.

Muito feliz com seu discurso aceito e valorizado, Carla descrevia todas as etapas com minúcias de detalhes.

Depois de tanta informação, perguntei se mais alguém queria falar sobre o que sabia sobre as plantinhas que conheciam. Houve muita fala, muita festa, informações incomuns, informações diferentes. Todos traziam alguma experiência com as plantas.

Assim como sedimenta Piaget, o conhecimento é construído e significado a partir da interação do sujeito com o seu meio. Desta forma, o conhecimento adquirido advém das estruturas cognitivas do sujeito, como de sua relação com o objeto.

Foi a partir dos ensinamentos de Piaget que levei para meu espaço todos os objetos para serem explorados, como terra, sementes diversas, água e vasinhos. Todos prontos para serem significados. Todos prontos para serem explorados e serem instrumento real de conhecimento.

Então... Foi planta e exploração pela manhã toda, com diversidade de atividades a partir de uma proposta.

Aprendemos muita coisa. Desde o significado do furo nos vasos até como as plantas respiram, precisam de sol e de água.

Aprendemos também a partilhar, a colaborar, a manter o espaço limpo e a dar espaço ao outro para nos ensinar.

Registramos, tabulamos e agora esperamos com ansiedade as plantinhas para aprendermos com elas o significado real do conhecimento construído.¹

(1) A autorização da professora-cursista para o uso de seu relato foi feita por e-mail, no dia 18 de junho de 2014, às 08h24min.

Feita a leitura na perspectiva proposta, identificamos que o relato retrata um estudo sobre as plantas, prática pedagógica ocorrida num Centro Municipal de Educação Infantil, situado no centro da cidade, local conhecido como Mercês, na sala do Grupo 5, desencadeada pela informação partilhada por uma criança sobre a chegada da primavera, por uma experiência que lhe é particular, sem desconsiderar a provocação feita pela Professora. Uma atividade que se coaduna com as orientações propostas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, quando defende que é “importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los” (BRASIL, 1998, p. 166), e nas DCNEIS, que concebem o currículo como “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. (BRASIL, 2010, p. 12)

Pela via da polissemia, alargamos a leitura produzindo alguns sentidos: considerando o relato como gênero, lido na perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004), podemos identificar marcas que mostram sua adequação, já que, pelo funcionamento da linguagem, constatamos a experiência vivida, ações memorizadas que são documentadas e situadas no tempo e no espaço. Do ponto de vista da sua textualidade, não observamos digressões; antes, pelo contrário, o relato se atém ao propósito, bem como à ordem dos acontecimentos, do início a um fim que aponta expectativas, tudo muito bem tecido pelo fluxo narrativo que imprime o estilo da autora do relato. Isso nos faz conhecer a experiência vivida: o cenário onde a prática ocorre, o protagonismo da criança quando interrompe a professora trazendo suas experiências relacionadas à provocação feita pela docente, destacando-se por sua atualização,

(2) A Carlos Gomes é uma avenida movimentada no centro de Salvador (BA), onde não se pode ver casas de moradia, senão altos prédios e casas comerciais

mas que também representa a coletividade, uma vez que a prática se constrói em situação interativa circular. O relato nos faz conhecer, ainda, o clima da classe, o estado de motivação das crianças e, principalmente, a concepção de aprendizagem e de seus processos, acionados pela professora na condução da prática. Nesse sentido, vale ressaltar o valor que dá à fala da criança que reage à questão por ela formulada, apresentando uma outra que irá, de fato, desencadear os estudos, conforme segue copiado: “*Pró, você sabia que minha mãe planta um monte de plantinhas lá no meu quintal? Lá tem um pé de goiaba, tem um pé de tomate tem laranja, limão. Um montão de plantas que minha mãe me manda molhar de tardinha*”. Na sucessão, merece que consideremos a reação da professora, no seu silêncio... “*Fiquei imaginando como haveria um quintal com árvores frondosas em um prédio na Carlos Gomes*”.² E, na expectativa de responder a si, prossegue com desafios outros que vão sendo satisfeitos, considerando-se, decerto, a coerência, a adequação, a propriedade com que o objeto em estudo vai sendo tratado.

Se, até a altura destes escritos, os sentidos produzidos e que enaltecem a prática relatada podem ser compreendidos como referendados no repertório teórico e metodológico disponibilizado no curso, os que doravante passamos a produzir estão ancorados no explícito, naquilo que nos é dado de modo direto pela professora. Nestes termos:

Assim como sedimenta Piaget, o conhecimento é construído e significado a partir da interação do sujeito com o seu meio. Desta forma, o conhecimento adquirido advém das estruturas cognitivas do sujeito, como de sua relação com o objeto. Foi a partir dos ensinamentos de Piaget que levei para meu espaço todos os objetos para serem explorados, como terra, sementes diversas, água e vasinhos. Todos prontos para serem significados. Todos prontos para serem explorados e serem instrumento real de conhecimento (excerto tirado do texto produzido pelo docente e registrado acima).

Esse ato confesso deixa à mostra o que até então líamos nos não ditos e nos subentendidos do relato: a prática narrada, descrita, abonada pelo diálogo com os que vêm tendo suas concepções validadas no tempo-espaço histórico revela que o educar requer escolhas intencionais, ações ancoradas em concepções que traduzam, com coerência, como aprendizagens ocorrem, como podem ser suscitadas, enfim, como crianças podem ser respeitadas nos processos de desenvolvimento afeto-cognitivo pelo professor,

por uma professora, que não deve ter desprezado a intuição, mas que tem prezado pela busca de explicações que emprestam ao seu fazer profissional outros sentidos e que demarcam a sua responsabilidade pedagógica, portanto, política.

Agora, retornando ao título do relato ao qual foi agregada a pergunta, mote desta reflexão, acreditamos que todas e todos quantos têm se envolvido com o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil acertam se dizem: sim! Essa é uma Prática Referendada no conjunto de concepções que permeiam o Curso. É diante da teoria construída para ampará-la, quer seja a respeito da criança, da sua condição inteligente de ser, da linguagem como espaço de interação e de constituição do sujeito; quer seja a respeito do professor, dos seus saberes e fazeres e, especificamente, daqueles que dizem respeito ao componente curricular Natureza e Cultura: conhecimentos e saberes, razão deste relato, que, pela potência, pode ser transformado em ensaio, em artigo, sobretudo para que saibamos o que se esconde neste trecho do relato *"Depois de tanta informação, perguntei se mais alguém queria falar sobre o que sabia sobre as plantinhas que conheciam. Houve muita fala, muita festa, informações incomuns, informações diferentes. Todos traziam alguma experiência com as plantas"*, bem como para que festejemos o desabrochar das plantinhas e aprendamos mais sobre *"o significado real do conhecimento construído"*, com crianças do Grupo 5 do Centro Municipal de Educação Infantil e com sua Professora.

Com base no relato produzido, analisado e exposto, ratificamos que, na formação continuada de professores, ler e escrever assumem importância singular e devem ser valorizados como ações contínuas que são e que fundam saberes e experiências e geram produtos culturais reveladores das idiossincrasias e atualização dos sujeitos; a escrita do outro, considerada a concepção bakhtiniana de outro, potencializa leituras, aprendizagens e ensinamentos que oportunizam a ampliação dos sistemas de conhecimentos acionados, no que o enciclopédico, ou conhecimento de mundo (KOCH, 2002), não pode ser desconsiderado, já que diz respeito às informações sobre determinado tópico, armazenadas na memória de todo sujeito, indiscriminadamente, e sem elas o texto não se constitui. A produção de um texto escrito requer, nos vários momentos em que seu autor aciona o sistema de conhecimento enciclopédico, a suspensão do automatismo da ação, o cultivo da reflexão e da busca de outros conhecimentos estocados sobre o

que intenciona dizer, vez que as informações armazenadas na memória de longo termo são sempre necessárias, embora nem sempre suficientes, para traduzir vontades, desejos, necessidades quando o grau de informatividade estiver em questão. O professor, ao assumir a leitura apreciativa de textos cujas expressões sejam orais ou escritas, assume a responsabilidade de, ante um enunciado vivo, acompanhá-lo com uma atitude responsiva ativa, conquanto o grau da atividade seja variável (BAKHTIN, 1997) e conote seu compromisso com estudos e pesquisas em torno das mais diversas temáticas que qualificam sua atualização e partilha.

Considerações transitórias

Tomando de empréstimo a Bakhtin (1998) a nomenclatura com que ele conceitua a língua, conceito tomado da física e que foi aplicada às forças da língua, podemos dizer que forças centrífugas e centrípetas atuam na construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, notadamente naquele a que tange à docência. De acordo com o raciocínio desse teórico, as forças centrípetas atuam com vistas a normatizar, unificar e tornar homogênea a língua, ao passo que as forças centrífugas atuam no sentido de estratificá-la e torná-la heterogênea. Essas duas forças podem ser compreendidas também como dois discursos que atuam sobre as línguas, o que faz com que os enunciados reais sejam o terreno onde essas forças dualem.

Trazendo para o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva docente, podemos ver a atuação docente caminhando em diálogo constante com as teorias que estudam a docência. Esses caminhos que precisavam seguir paralelos são, usualmente, marcados por duas forças opostas e aparentemente contraditórias: uma força que regula, normatiza, estabiliza, generaliza e promove recorrência – a força centrípeta, a qual podemos relacionar à prática da sala de aula; e outra que desestabiliza, relativiza, dinamiza e surpreende – a força centrífuga, a qual podemos relacionar às construções teóricas. E essa oposição só vem ocorrendo porque se tem construído uma docência que não entende que a teoria é construída na prática, e que a prática só pode manter-se atual através da teoria, e que, segundo nos ensina Gadotti (2002, p. 16), o professor precisa ser mediador do conhecimento diante da criança “que é sujeito da sua própria formação”.

As atividades que promovem, no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, reflexões sobre o que vem sendo construído nas salas de aula da educação básica e da educação superior; procuram estreitar esse diálogo, entendendo que, conforme Bakhtin (1998, p. 82), “ao lado da centralização verbo-ideológica e da união, caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação”, os quais promovem o movimento da língua, o movimento que incentiva o processo de ensino-aprendizagem e de aprendizagem-ensino, sem desconsiderarmos que

O sistema da língua dispõe de uma reserva imensa de recursos puramente lingüísticos para expressar formalmente o ato vocativo: recursos lexicais, morfológicos [...], sintáticos. Essas formas porém só podem implicar um destinatário real no todo de um enunciado concreto. [...] É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita. [...] (BAKHTIN, 1997, p. 326)

Sendo assim, as Práticas Referendadas se apresentam como uma forma de ver o que se faz na sala de aula, através da linguagem escrita de um enunciado concreto que surge da necessidade de relatar o que se faz nos cenários de aprendizagem, atrelando a esse relato o diálogo sempre saudável e ampliado com teorias que tratam daquilo que se desenrola na sala de aula e ajudam a entender os cenários de acontecimentos de ensino aprendizagem.

Countersigned Practices: a way of seeing what you do in the classroom

Abstract: This paper discusses the Countersigned Practices as a way to see what is done in the classroom, through the report of a specialization in Teaching in Early Childhood Education student, offered by the Faculty of Education of the Federal University of Bahia, through the MEC / SEB / UFBA agreement, narrowing dialogues between theories that support this practice and to practice itself, taking as its starting point the didactic transposition proposed by Chevallard, but not sticking to put theory, extrapolating to the investigative look of teaching practice. The used methodology is based on theoretical discussion and the production of a countersigned Practice, by way of example. The results reveal pedagogical activities that presuppose the idea that the child is thinking being, produces and is encouraged by cultural and social production and this relationship must always be carried.

Keywords: Basic Education School. Training of Education Professionals. The Pedagogical Labor Organization

Referências

- BAKHTIN, M. Questões de literatura e estética. A teoria do romance. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol 3. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 2010.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. *A boniteza de um sonho*. Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- TIZUKO Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa. 2002.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Docência em Formação)
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- TONUCCI, F. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre: Artmed. 2005.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000

Submetido: 05/06/2015 **Aprovado:** 20/07/2016

Resenhas

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma dobra no tempo: um memorial (quase) acadêmico.** Ilhéus-BA: Editus, 2015.

Ler *Uma dobra no tempo*, de Nelson Pretto, é uma experiência particular. O subtítulo do livro aponta para um “memorial (quase) acadêmico”. De fato, tudo partiu do Memorial Acadêmico, escrito por ele, como requisito para progressão de carreira na Universidade Federal da Bahia (UFBA), para professor titular. Mas o próprio Pretto lembra que recebeu uma crítica em sua defesa do mestrado: “apesar da linguagem jornalística, está bom” (p. 80). Lendo o livro, percebo que o examinador acertou meio sem saber: a linguagem é “jornalística” porque ela tem uma imensa e desavergonhada capacidade de comunicação: se as “regras da ABNT” estão aqui, nem nos lembramos delas, apenas entramos numa conversa longa e animada em que a gente se enreda numa vida verdadeiramente repleta de construções de diversas ordens, de sucessos e fracassos que são contados com a mesma verve, com um jeito gostoso que não nos poupa sequer de sorrisos e algumas gargalhadas. E qual a regra que diz que um texto acadêmico não pode ser assim?

A comunicação de verdade é muito mais do que aquelas regras de “mensagem-emissor-receptor-resposta” com um pouco de ruído: ela pressupõe um nó imenso e complexo de pessoas que contribuem mutuamente, que compartilham ideias, que entram também em conflito. Pressupõe, enfim, uma *polis* que não se traduz em uma assembleia geral, mas em uma rede de pessoas interagindo e construindo coisas. O que a torna, inevitavelmente política.

Se isso se dá em um casamento indissolúvel com a educação, o propósito de formação ganha um colorido novo: significa incluir o educando nessa rede, escutar o seu desejo, dar-lhe possibilidades que ele não teria de outro modo, lhe conectar. Significa a abertura de não saber o que vai resultar disso, mas a imensa convicção de que esta rede aberta só pode ser profícua, só pode resultar em pessoas melhores, mais interessantes, quem sabe mais cidadãs.

Pois bem: esse casamento indissolúvel de educação (ampliada) e comunicação (ampliada) parece que une a múltipla vida profissional desse físico que se tornou cada vez mais educador, desse educador que foi sempre um comunicador. É nesse contexto que a gente pode ver aquele jovem de 20 e poucos anos “gastando”

Laurenio Leite Sombra
Professor Adjunto de Filosofia da
Universidade Estadual de Feira de
Santana.
Doutor em Filosofia (UFBA) e
Mestre em Filosofia (Unb).

um período inteiro da disciplina de Física para ensaiar *Galileu* de Brecht com os alunos do Colégio Marista (p. 50); ou promovendo semanas de debates, no mesmo Colégio, para “julgar” a aventura nuclear do governo militar com os alunos, experiência que, claro, mereceu uma bronca dos próprios militares (p. 51-52). É nesse mesmo contexto que o vemos, desde cedo, inserido num processo de “despelegação” do Sindicato dos Professores no Estado da Bahia (Sinpro) (p. 60-61), inserção política que iria se desdobrar numa participação ativa no Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no futuro exercício como assessor do reitor e parceiro Felipe Serpa, nos oito anos como diretor da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA, e mesmo nas duas campanhas (fracassadas?) para reitor na mesma Universidade.

Por fim: esse casamento de educação e comunicação produziu os vários modos de conexão com os quais estamos acostumados a acompanhar Nelson Pretto. Nele se inseriu sua atuação no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em Brasília, para pensar o livro didático (p. 89-96); lá, a derivação para outras temáticas, como a educação a distância, a discussão da educação via satélite, a televisão educativa; a sua passagem para a FUNTEVÊ no Rio de Janeiro (p. 97-109); o doutorado na Universidade de São Paulo (USP), onde participou ativamente de projeto de TV e vídeo, embrião da futura TV USP (p. 113-118); na volta para casa, na atuação como assessor de Felipe Serpa, o esforço de construção de uma rede na UFBA como embrião do acesso à internet (p. 151-158), os esforços para conectar as diversas universidades; como diretor (p. 185-228), participou da elaboração de um plano diretor para a Faced, da reforma da Biblioteca Anísio Teixeira, de uma adaptação arquitetônica do próprio espaço da Faced, depois o projeto Tabuleiro Digital em Salvador e em Irecê. No meio de tudo, uma ampliação cada vez maior dessa articulação educação-comunicação e a ideia, cada vez mais consolidada, de uma “ética hacker” (p. 245-250), que viraria currículo, aprofundamento teórico, participação em comitês políticos e muita discussão.

Ler o livro de Pretto é perceber, de modo muito concreto, que é possível articular seriedade acadêmica, compromisso político, articulação permanente com os pares da mesma e de outras universidades, e tudo isso sem perder o humor. Quem não quiser se comprometer, sugiro que não o leia.

TISSERON, Serge. 3-6-9-12 *Diventare grande all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola, 2016 (153p)

O livro 3-6-9-12 *Diventare grande all'epoca degli schermi digitali*,¹ de Serge Tisseron, ainda não traduzido no Brasil, reafirma algumas ideias sobre tecnologia e crianças a partir dos usos das telas nas diferentes “idades da infância”, que constam no título do livro, 3-6-9-12. A discussão já se anunciava na trajetória do autor, que foi um dos responsáveis pelo relatório da pesquisa “A criança e as telas”, publicado pela Academia das Ciências, em 2013 na França, e pelo Manifesto “*Il bambini e gli schermi*”.² O interesse do autor não é discutir o que as mídias fazem com as crianças ou o que as crianças fazem com as mídias, mas o que acontece nesse “meio”, com uma abordagem que foge da simplificação e renuncia às tentações de “idealizar ou demonizar” as tecnologias. Um convite para educadores conhecerem as mídias e discutirem com as crianças ensinando-as a distinguirem contextos e situações.

Em tempos como estes, em que certas polêmicas se forjam em argumentos dicotômicos, a contundente voz do autor ao falar das “idades da infância” em relação às telas - da televisão, do videogame, do computador, do *tablet* e do celular/smartphone - é muito coerente com o lugar que o psiquiatra, doutor em psicologia e pesquisador da Universidade Paris VII ocupa. Consciente da complexidade que envolve a relação mídia e infância, ele defende a mediação adulta na negociação com a criança sobre suas escolhas e esclarece que as modalidades de uso de telas a partir da fórmula 3-6-9-12, que além de se referir às idades e etapas da vida das crianças, também se relaciona às fases da escolaridade infantil e representa um ponto de partida para discutir quando e como introduzir as telas na vida das crianças para aprender a usá-las corretamente.

Embora a reflexão tenha como ponto de partida perguntas de pais e professores, Tisseron não lhes diz o que fazer e convida o leitor a mobilizar-se, a ler, a buscar entender, a estar com as crianças, a observá-las, a compreender suas necessidades e seus medos, pois “o problema das mídias digitais se resolve juntos, não sozinhos”, como responsabilidade nossa, da sociedade civil e das instituições.

Monica Fantin
Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina,

(1) O original foi publicado em francês, em 2013 com o título 3-6-9-12 *Approvoiser les écrans et grandir*, que pode ser traduzido por *Domesticar as telas e crescer*. Na tradução italiana feita por P. C. Rivoltella, em que se baseou esta resenha, o título pode ser traduzido por *Tornar-se grande na época das telas digitais*.

(2) Pode-se fazer download do manifesto e do cartaz original no site do autor <<http://www.sergetisseron.com/3-6-9-12/campagne-d-affiches/>>. Na versão italiana está disponível em: <<http://www.edu.lascuola.it/News/locandina-tisseron-bassa.pdf>>. Traduzimos o manifesto para língua portuguesa e está disponível no site do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância Comunicação Cultura e Arte, NICA, UFSC/CNPq <<http://nica.ufsc.br>>.

Na **introdução**, Tisseron chama atenção para quatro pontos: “Nunca deixar uma criança com menos de 3 anos diante de televisores; não permitir o uso de videogame em console antes dos 6 anos; acompanhar as descobertas da internet entre 9 e 12 anos; não deixar navegar de forma ilimitada sem que tenha alcançado a idade para poder fazê-lo sozinho”(2016, p.16). Tal radicalidade inspira-se no pensamento arendtiano, sem excluir as crianças do mundo nem abandoná-las a si próprias retirando delas a oportunidade de fazer algo novo, e sim preparando-as para a tarefa de renovar o mundo que compartilhamos com elas.

No **capítulo um**, a ineficácia das campanhas contra os riscos ligados às telas é discutida diante do forte apelo comercial e de interesses de grupos de comunicação que se apoiam em publicidades enganosas, além do argumento das telas representarem também uma forma de fuga dos problemas da vida cotidiana. Para Tisseron é mais importante encorajar boas práticas que denunciar os perigos, sempre considerando a complexidade de nossas relações com as telas, para além de ser contra ou a favor, e reforça suas indicações em 3 direções: autorregulação; alternância; e acompanhamento. O apelo é para transformar nossas relações com as telas de forma conjunta, sem responsabilizar ou culpar crianças ou adultos mas explicitando os discursos e trabalhando juntos.

No **capítulo dois**, o autor defende a fórmula 3-6-9-12 ponderando o quanto a tecnologia digital tem transformado a vida pública, os hábitos familiares e a nossa própria intimidade. Enfático, afirma que antes dos 3 anos a criança precisa construir suas referências espaciais e temporais, seu conhecimento de mundo e de si própria em interação com o ambiente, e os novos objetos digitais fazem parte desse aprendizado tanto no ambiente familiar como escolar. Diferencia as possibilidades de uma tela interativa e não interativa, o papel dos jogos tradicionais, da oralidade, e da cultura do livro nas experiências sensório-motoras e na construção narrativa das crianças pequenas, e apresenta pesquisas feitas com crianças com menos de 3 anos sobre as desvantagens do uso de telas não interativas e suas incidências sobre a linguagem e aprendizagem. Enfatiza as necessidades da criança em cada etapa: descobrir as possibilidades da compreensão de mundo (3 a 6 anos), descobrir as regras do jogo social (6 a 9 anos), explorar a complexidade do mundo e das relações (9 a 12 anos) e questionar as referências familiares (12 em diante). Elenca vantagens e perigos

das telas em cada etapa e como elas podem contribuir e preparar a criança “para a sociedade da informação em que a reflexão estratégica, a criatividade e a cooperação são faculdades essenciais”. (TISSERON, 2016, p. 40) Entre os riscos que o autor aponta, dos 6 aos 9 anos o uso da internet pode fragilizar certas referências que a criança está construindo e que são indispensáveis, entre elas a distinção entre espaço íntimo e espaço público e a noção de ponto de vista do outro. A violência nas telas é um risco para todas as idades, e 9 dos aos 12 anos o autor se refere ao uso excessivo das telas que pode ser indício de outros problemas subjacentes, como baixa autoestima, ansiedade social, violência escolar, etc. que podem desencadear outros problemas.

No **capítulo três**, ao propor de um percurso para todas as idades, Tisseron enfatiza que “a educação não consiste em proteger e controlar uma criança, mas em ensiná-la, progressivamente, a defender-se e orientar-se por si” (2016, p.45). No entanto, para conseguir tal propósito, enquanto a criança pequena precisa ser protegida e distanciada dos perigos, a capacidade de assumir certos riscos é essencial para o adolescente desenvolver a autonomia, pondera o autor. Em ambos os casos, o diálogo sempre é importante. As propostas fundamentam-se nas possibilidades de aprendizagem em cada idade e no confronto com certos discursos do senso comum. Em qualquer idade é importante escolher os programas junto com as crianças, limitar o tempo de consumo, convidá-las a falarem sobre o que veem ou fazem encorajando as suas produções.

No **capítulo quatro**, as redes sociais são entendidas como instrumento que favorece a construção da individualidade e a descoberta das regras do jogo social entre os adolescentes. Tisseron busca desconstruir ou validar certos discursos sobre as práticas no facebook, problematiza o mito que considera os adolescentes extraordinariamente criativos na internet, destaca a falta de conhecimento da natureza do contrato que firmam sem ler, e adverte sobre o grande número de sintomas de depressão e insônia entre os adolescentes que se intensificam em quem já possui tais tendências. Entre as explicações possíveis, o autor menciona a dificuldade do adolescente administrar a própria identidade, por vezes apresentada de modo idealizado e em comparação com outros perfis, questão relacionada ao capital social e às diversas formas de pertencimento nas redes.

As ponderações sobre “o bom uso da rede” são discutidas **no capítulo cinco**, a partir dos mecanismos do “desejo de intimidade”. (TISSERON, 2016, p. 75) Diante da exposição da intimidade que torna público alguns elementos da vida íntima, o autor discute as razões do querer mostrar-se, a busca de aceitação nos diferentes *clicks*, os modelos de autoestima, as “virtudes” da invisibilidade, o anonimato, e outros modos de ver, seduzir e relacionar que as redes propiciam. Tensiona argumentos sobre renúncia à vigilância dos filhos/alunos, e sobre os usos sociais das redes nas instituições educativas, discutindo diversos espaços, regras, formatos e critérios a serem construídos conjuntamente para ampliar as possibilidades do dispositivo. Diante da educação indireta das redes sociais, ressalta o papel da mídia-educação.

No **capítulo seis**, o autor redimensiona as transformações discutidas nos capítulos anteriores num quadro mais amplo da cultura, relacionando as práticas da *cultura do livro* às da *cultura das telas* - para além da contraposição ligadas aos saberes, às aprendizagens, ao funcionamento psíquico e à construção de relações. Destaca as “quatro revoluções da tecnologia digital”, ou seja, revolução “nas relações com os saberes”, “em relação à aprendizagem”, “revolução psicológica” e “revolução das relações e da sociabilidade” e a suas complementariedades.

No **capítulo sete**, o autor destaca o papel da educação voltada à dimensão do digital desde a infância e as formas de aprendizagem em cada idade, sugerindo a construção de propostas como uma sucessão de momentos capazes de remotivar os estudantes de todas as idades.

Nas **conclusões** uma síntese sobre o dispositivo tratado no livro com destaque à mediação adulta: “seria inaceitável que as crianças hoje com três anos devessem aprender sozinhas a apropriar-se das telas, exatamente como fez a maioria dos adolescentes de hoje, a seu risco e perigo”. (TISSERON, 2016, p. 133)

Certamente, as ideias do autor inspiram muitas reflexões. Poderíamos questionar a radicalidade de evitar as telas antes do 3 anos e a provável discussão diante dos diversos interesses que movem a cadeia produtiva das produções televisivas para crianças pequenas. Importa notar que o autor nem chega a ponderar sobre a qualidade que tais programas deveriam ter nessa idade, diferente de quando se refere às idades das telas. É na tensão entre “vantagens e perigos” que se expressa a complexidade

dessa relação, para além da discussão semântica. Se é notável o ineditismo de tal reflexão em relação às faixas etárias referidas, não podemos perder de vista a importância de relativizar certas fronteiras. Muitos argumentos sobre a mediação entre crianças e telas e papel da família/escola dependem sempre do contexto sócio-econômico-cultural em que se inserem, bem como das diferentes formas de acesso e apropriação das tecnologias, que são diferentes de uma cultura para outra. Interessa vislumbrar a possibilidade de diálogo a partir do nosso lugar e da nossa singularidade cultural, inclusive para “estranhar o familiar” e problematizar certas práticas que nos parecem tão naturais, mas que só o distanciamento crítico possibilita por em questão.

Recebida 03/06/2016 **Aprovada** 29/06/2016

Instruções para os autores

Os originais (em português, espanhol e inglês) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos, preferencialmente, em formatos abertos (odt – usando o OpenOffice ou BrOffice, por exemplo) ou nos formatos rtf ou doc, usando qualquer outro programa de edição de texto. A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado, não podendo ultrapassar o limite de 32 mil caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave. Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10 mil caracteres, seguindo a mesma formatação do corpo do texto. É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

Resumo e palavras-chave em português e inglês. Os textos deverão estar acompanhados de um terceiro título e do Resumo na respectiva língua. O Resumo deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Título em inglês e descritores (palavras-chave e key words) deverão acompanhar o Resumo e o Abstract, contendo no máximo, cinco palavras em português e inglês, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>.

A Revista da Faced segue as normas da ABNT vigentes referentes à Apresentação de citações em documentos (NBR-10 520), Numeração progressiva das seções de um documento (NBR 6024) e as Normas de apresentação tabular, do IBGE.

Destaca-se que, de acordo com as normas da ABNT e da política da Revista, deverão ser seguidas as seguintes orientações para a preparação dos originais:

1) Título principal em negrito e minúsculas, seções primárias maiúsculas e secundárias (títulos internos), em maiúsculas sem negrito.

2) Abreviaturas e siglas utilizadas pela primeira vez no texto devem figurar entre parênteses após o nome por extenso.

3) Citações com mais de três linhas deverão ser recuadas em 4 cm a partir da esquerda, espaço simples, justificado e digitado em corpo 1.

4) As notas, quando existirem, deverão ser exclusivamente explicativas, numeradas sequencialmente e aparecerem no pé de página.

5) Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser numerados, titulados corretamente e com indicação das fontes que lhes correspondem, devendo ser postados no sistema separadamente, com indicação clara no texto da sua localização.

As Referências deverão conter tão somente os autores e textos citados no artigo e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, de acordo com a NBR-6023/2002, da ABNT.

Modelos de Referências

Livro

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 140 p.

Capítulo de livro

MEADOWS, A. J. Tornando públicas as pesquisas. In: _____. *A comunicação científica*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999. p. 161-208.

Artigo de periódico

COUTO, Edvaldo Souza et. al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. *Revista da Faced*, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008.

Coletânea

TENÓRIO, Robinson Moreira; AMORIM, Cláudio Alves. Desafios educacionais em um mundo de automação. In: _____. *Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 311-324.

Tese e Dissertação

SANTOS, Wilson Nascimento. *Comunicação não verbal, ética, cinema e práxis pedagógica*. 2008. 130 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

Congressos, Conferências, Simpósios e outros Eventos Científicos

SENNA, L. A. G. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na lingüística e na psicopedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 12., 2000, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: Associação

de Leitura do Brasil, 2000. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/leiturizacao_new.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2006.

Referência Legislativa

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 8 de ago. 2008.

Matéria de Jornal

LEITE, M. PLoS e SciELO dão o que falar. *Folha de S. Paulo*, 16 nov. 2002. Caderno Mais: 3.

Itens de Verificação para Submissão

A submissão dos originais deverá ser enviada por meio do Sistema Eletrônico de Revista (SEER) – portal da Revista da Faced (<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced>) – e os autores poderão acompanhar o andamento de todo o processo de tramitação do seu texto através deste sistema. Para tal, o autor deverá se cadastrar no sistema, clicando na página inicial em “Acesso”. Se já for usuário do sistema, digitar o seu login e senha. Se não, clicar em “Não está cadastrado? Cadastre-se no sistema”, seguindo as orientações apresentadas na tela, e criando um nome para usuário, senha, informações pessoais e profissionais. Não deixe de preencher corretamente o campo “Resumo da Biografia” com os seus dados acadêmicos no momento do cadastramento inicial. Esses dados não serão mais solicitados, pois estes ficarão armazenados no sistema. Após o cadastro, ou simplesmente após o login para os já cadastrados no sistema, siga os passos para a submissão do original.

No Passo 1, observe as condições de submissão marcando as caixas de seleção e escolhendo adequadamente a que seção o original se destina.

O não preenchimento dos metadados e a não indicação da seção a que se destina o texto implicará na imediata rejeição do texto.

O Passo 2 é a submissão propriamente dita. Observe que os seus dados armazenados no sistema estarão todos já disponíveis, não sendo necessário re-digitá-los. Esse é um momento importante para a inclusão dos demais autores do original, se houver. Autores não incluídos nessa etapa não constarão da publicação da Revista.

O Passo 3 constitui-se no envio do arquivo com o original. Verifique o item “Assegurando uma Avaliação Cega segura”, para

seguir as orientações de forma a garantir que a sua submissão não contenha nenhum tipo de identificação autoral, o que implicará na imediata rejeição do texto. Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser postados no sistema, separadamente, com indicação clara da sua localização no texto submetido.

Ideias e opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, não refletindo, necessariamente, a linha editorial da Revista.

Os originais serão submetidos, sem identificação de autoria, a dois avaliadores e, se necessário, a um terceiro. Esses avaliadores recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Cópias do conteúdo dos pareceres ficarão disponíveis no sistema SEER (portal da Revista da Faced), e os autores serão avisados por correspondência eletrônica sobre a conclusão da avaliação, mantendo-se em sigilo os nomes dos avaliadores.

Apesar da responsabilidade da correção normativa e gramatical do texto ser da inteira responsabilidade do autor, a Revista ainda procede a uma revisão dos textos. Caso necessário, poderá apontar falhas ou solicitar alterações nos originais

Quando da publicação impressa, serão fornecidos gratuitamente ao autor principal de cada artigo três exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; para artigo em coautoria, cada autor receberá dois exemplares; no caso de mais de três autores, cada um receberá um exemplar.

COLOFÃO

Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Swiss 721 Bt e Veljovic Book
Papel	Alcalino 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m ² (capa)
Impressão	Edufba
Capa e Acabamento	Cartograf
Tiragem	300 exemplares

ent

Estilos de gestão, cultura organizacional e desempenho escolar

Eudes Oliveira Cunha

Maria Couto Cunha

Avaliando o PROJOVEM urbano de São Luís: da postura metodológica às indagações sobre cidadania.

Edinólia Portela Gondim

José Albertino Carvalho Lordêlo

Coordenação pedagógica: das influências históricas à resignificação de uma nova prática

Shirlei Corrêa

Cássia Ferri

O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana

Lygia Sousa Viegas

A natureza física e o homem: paixões em Manoel de Barros

Edirlés Mattje Backes

Lucy Ferreira Azevedo

Ressignificando o processo de ingresso no ensino superior: uma proposta didático-pedagógica

Mônica Ramos Daltro

Milena Pereira Pondé

Práticas Referendadas: um modo de ver o que se faz em sala de aula

Rosemary Lapa Oliveira

Lícia Maria Freire Beltrão

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma dobra no tempo**: um memorial (quase) acadêmico. Ilhéus-BA: Editus, 2015.

Laurenio Leite Sombra

TISSERON, Serge. *3-6-9-12 Diventare grande all'epoca degli schermi digitali*. Brescia: La Scuola, 2016 (153p)

Monica Fantin

ISSN 2317-0956



t

raas

ei