

■ ■ ■ ■ ■

DA GRADUAÇÃO À PÓS-GRADUAÇÃO: A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

■ ■ ■ ■ ■



Silvana Maria Gritti
Lúcio Jorge Hammes
Bento Selau da Silva Júnior
Regina Célia do Couto
(Organizadores)

EDITORA
UNIVATES

**DA GRADUAÇÃO À PÓS-GRADUAÇÃO:
A PESQUISA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Silvana Maria Gritti
Lúcio Jorge Hammes
Bento Selau da Silva Júnior
Regina Célia do Couto
(Organizadores)

Da graduação à pós-graduação: a pesquisa na formação de professores

1ª edição

EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2015

Editora Univates

Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes

Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Revisão Linguística: Veranice Zen e Sandra Lazzari Carboni

Avelino Talini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado - RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 - Fone/Fax: (51) 3714-7000

E-mail: editora@univates.br - <http://www.univates.br/editora>

G732 Da graduação à pós-graduação

Da graduação à pós-graduação: a pesquisa na formação de professores / Silvana Maria Gritti et al. (Orgs.). - Lajeado : Ed. da Univates, 2015.

159 p.

ISBN 978-85-8167-143-7

1. Ensino superior 2. Formação de professores I. Título

CDU: 371.13:378

Catálogo na publicação - Biblioteca da Univates

**As opiniões e os conceitos emitidos no livro são de exclusiva
responsabilidade dos autores.**

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Telmo Adams (UNISINOS)

Dr. Jaime José Zitkoski (UFRGS)

Dra. Conceição Paludo (UFRGS)

Dra. Georgina Helena Lima Nunes (UFPEL)

Dr. Jarbas Santos Vieira (UFPEL)

Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira (UFSM)

Dra. Fabiane Adela Tonetto Costas (UFSM)



**Programa de Pós-graduação
em Educação (PPGEdu)**

SUMÁRIO

CONSELHO EDITORIAL..... 5

APRESENTAÇÃO 9

Francéli Brizolla
Elena Maria Billig Mello
Rita de Cássia Angeieski da Silveira

A PESQUISA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE..... 13

Silvana Maria Gritti
Lúcio Jorge Hammes
Bento Selau
Regina Célia do Couto

**O SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO
PARTICIPATIVA (SEAP/RS) E SUA EXECUÇÃO NA 35ª
CRE 19**

Angela Regina Pires Costa
Maria Beatriz Luce

**TECENDO O CAMINHO PARA O PROJETO DE
INTERVENÇÃO POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO 41**

Diovane Alves dos Santos
Silvana Maria Gritti

**A PRÁTICA DEMOCRÁTICA NA GESTÃO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CASO DA FORMAÇÃO
DE GESTORES DAS ESCOLAS POLO DO MUNICÍPIO
DE SÃO GABRIEL/RS 49**

Lydia Maria Assis Brasil Valentini
Jefferson Marçal Rocha

**ROMPENDO O SILÊNCIO EM TORNO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI
10.639/03 NA MICRORREGIÃO DE SANTO ÂNGELO 65**

Eliziane Sasso dos Santos
Adelmir Fiabani

**MULTICULTURALISMO E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: DA LEI 10.639/2003 AO COTIDIANO ESCOLAR81**

Andiara Valderez Lucas Pinheiro
Regina Célia do Couto

A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO NO ESPAÇO ESCOLAR103

Simone David Acosta
Cristina Pureza Duarte Boéssio
Bento Selau

**A GESTÃO DE CONFLITOS: ESTRATÉGIAS DE
RESOLUÇÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA
ORIENTAÇÃO ESCOLAR 119**

Eduardo Garralaga Melgar Júnior
Lúcio Jorge Hammes

**“O CARTEIRO CHEGOU”: REFLEXÕES SOBRE O
TRABALHO COM A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO
INFANTIL 131**

Luíse Faria Bom
Maiane Liana Hatschbach Ourique

APRESENTAÇÃO

Francéli Brizolla¹

Elena Maria Billig Mello²

Rita de Cássia Angeieski da Silveira³

PRODOCÊNCIA - UNIPAMPA: “DESBRAVANDO FRONTEIRAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DAS LICENCIATURAS DE UMA UNIVERSIDADE FRONTEIRIÇA”

A Universidade Federal do Pampa (Unipampa) é uma instituição federal de educação superior pública que tem como meta principal ofertar ensino superior de qualidade, desenvolver pesquisa científica nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, com inserção regional, mediante atuação *multicampi*. Constituída por 10 *Campi* localizados nos municípios de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiiana, a Unipampa oferta cursos de Licenciatura criados com o objetivo de suprir as demandas regionais da Educação Básica, tendo como meta a formação de professores capazes de participar de maneira protagonista, criativa e crítico-reflexiva nas comunidades onde atuam.

Dos 10 *Campi* da Unipampa, 8 participam do Programa de Consolidação das Licenciaturas, com um conjunto de 10 cursos envolvidos⁴. Diante desta estrutura *multicampi*, além da Equipe Executora, o Programa é desenvolvido por meio da organização de grupos de trabalho, denominados Subequipes, em cada um dos

1 Coordenadora Institucional do PRODOCÊNCIA/UNIPAMPA.

2 Coordenadora Institucional Adjunta do PRODOCÊNCIA/UNIPAMPA.

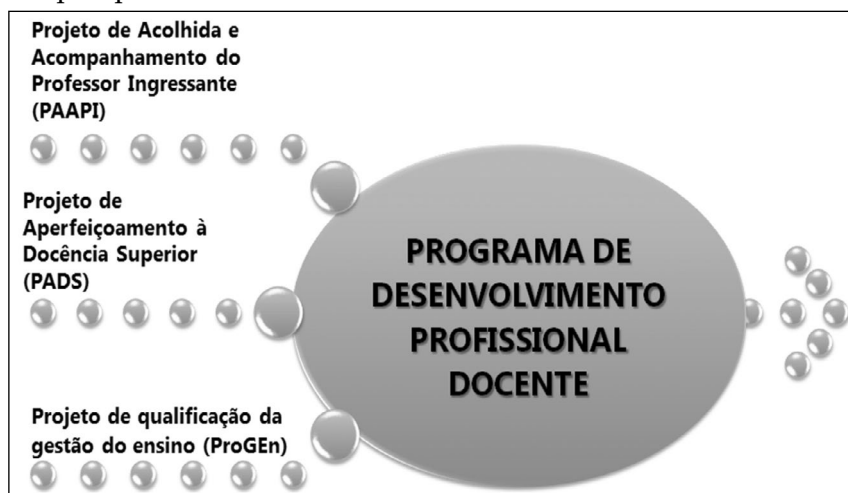
3 Coordenadora da COORDEG/PROGRAD.

4 Física (campus Bagé); Ciências Exatas (campus Caçapava do Sul); Ciências da Natureza e Educação do Campo (campus Dom Pedrito); Matemática (campus Itaqui); Pedagogia (campus Jaguarão); Ciências Humanas (São Borja); Ciências Biológicas (São Gabriel); e Educação Física e Ciências da Natureza (Uruguaiiana). Ao todo, atualmente na Unipampa são 17 cursos de licenciaturas.

8 *campi*, como forma de qualificar o desenvolvimento do mesmo, através do assessoramento destes grupos aos integrantes da Equipe Executora.

A edição do Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA (2014-2016) é coordenada em nível de Gabinete da Pró-Reitoria de Graduação, que tem a responsabilidade administrativa e financeira pelo aporte de recursos e demais exigências de implementação do Programa na mencionada estrutura *multicampi*. A decisão pela adesão ao Programa foi tomada de forma coletiva junto ao corpo de Coordenadores de Cursos das Licenciaturas, considerando a convergência dos objetivos do Programa⁵ com a atual política de formação docente implementada pela gestão da PROGRAD (2012-2015), por meio de um amplo Programa de Desenvolvimento Profissional Docente (FIGURA 1). Nesse sentido, o PRODOCÊNCIA revela-se uma OPORTUNIDADE de continuidade do trabalho de qualificação do corpo docente das licenciaturas, seja para aperfeiçoamento das ações e projetos em construção ou desenvolvimento, seja para concretizar novas demandas de formação, de aperfeiçoamento didático-pedagógico ou de inovação curricular.

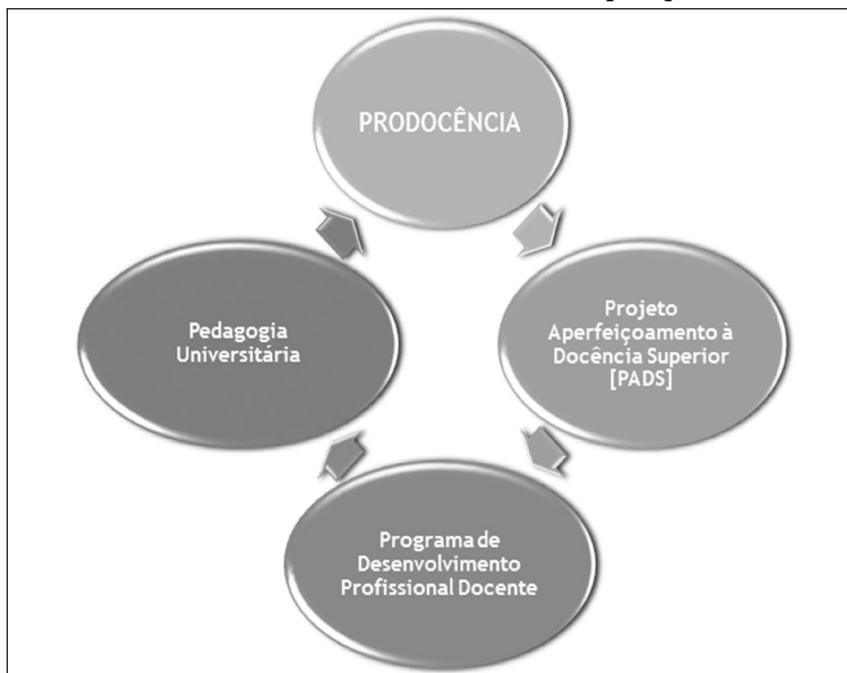
Figura 1: Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da Unipampa



5 Objetivo geral: Apoiar a realização de projetos que visem contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura, na perspectiva de valorizar a formação e a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica.

Esta edição do PRODOCÊNCIA tem como foco: 1. desenvolver atividades que propiciem a reflexão sobre a organização curricular dos cursos, de modo a formar profissionais adequados às necessidades do conhecimento na contemporaneidade e de acordo com a realidade socioeducacional encontradas nas escolas de Educação Básica; 2. oportunizar a participação dos licenciandos no planejamento e execução das atividades, como incentivo à permanência dos alunos nos cursos de licenciatura; 3. propiciar a capacitação e qualificação dos professores formadores das licenciaturas, contribuindo para sua identificação com a instituição, o curso e a docência, já que muitos têm em sua formação inicial o bacharelado e a pesquisa, e pouca ou nenhuma prática didático-pedagógica; 4. divulgar as práticas docentes inovadoras e exitosas nos eventos promovidos pelo PRODOCÊNCIA, de modo que inspirem novas metodologias didático-pedagógicas e novos arranjos curriculares.

Figura 2: Relação do PRODOCÊNCIA com o Programa de Desenvolvimento Profissional Docente da Unipampa (2012-2015)



Conforme demonstrado na Figura 2, que explicita a relação do PRODOCÊNCIA com o programa de desenvolvimento profissional docente da Unipampa (2012-2015), o PRODOCÊNCIA constitui-se como mais uma alternativa na política institucional para qualificação dos cursos e a excelência acadêmica, possibilitando vivências entre profissionais de diversas áreas do conhecimento, com diferentes experiências nos diferentes *campi*, além de colaborar com a consolidação dos diversos espaços e ações já desenvolvidas pela Universidade para esta finalidade.

O conjunto de atividades em desenvolvimento⁶ evidencia a diversidade, a criatividade e, principalmente, as ações/temáticas emergentes à formação docente na atualidade da discussão da qualificação da educação superior e, ainda, da própria Pedagogia Universitária em implementação na Unipampa, visto que todas foram propostas pelos cursos/campus envolvidos, por meio de uma rede colaborativa planejada e organizada pela Pró-Reitoria de Graduação. Os primeiros indícios da importância e efetividade do Programa na Instituição já são relatados pelos docentes participantes por meio de relatórios parciais de avaliação, nos quais se destacam elementos como oportunidade de ação-reflexão-ação, discussão e revisão curricular com vistas à inovação e aos aspectos centrais da discussão da docência no âmbito do ensino superior.

Desse modo, é com grande expectativa que a Equipe Coordenadora no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação apresenta mais um produto gerado pela ação do programa na Universidade, almejando que o mesmo sirva como inspiração à formação docente no âmbito da Educação Superior.

“[...] O caminho se faz caminhando”! (Paulo Freire, 2003)

Uma excelente leitura a todos/as!

6 De acordo com a MATRIZ LÓGICA (aprovada pela CAPES), a Unipampa participa do PRODOCÊNCIA com um montante de 27 atividades, divididas em âmbito local (desenvolvida no campus proponente), assim como *intercampi* (modalidade em que participam mais de um campus/curso para além do proponente), com caráter interdisciplinar.

A PESQUISA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Silvana Maria Gritti¹

Lúcio Jorge Hammes²

Bento Selau³

Regina Célia do Couto⁴

Este livro é resultado do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) por meio do projeto apresentado pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e aprovado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cuja finalidade é a melhoria da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente.

A obra apresenta ao leitor textos que resultaram de pesquisas realizadas por professores da Educação Básica, mestrandos do curso de Mestrado Profissional em Educação da Unipampa – campus Jaguarão – e por alunos da licenciatura em Pedagogia dessa mesma universidade. Os trabalhos aqui compilados são consequência de um processo de qualificação dos processos formativos dos e para os futuros professores da Educação Básica. Isso porque foram produzidos no processo formativo tanto dos atuais professores em atividade como dos futuros professores, uma vez que congrega

1 Doutora em Educação e professora da Unipampa, campus Jaguarão, e na Pós-Graduação em Educação da Unipampa. E-mail: silvanagritti@gmail.com.

2 Doutor em Educação, professor da Unipampa do campus Jaguarão, e na Pós-Graduação em Educação da Unipampa. E-mail: luciojh@gmail.com.

3 Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação/Unipampa. E-mail: bentoselau@gmail.com.

4 Doutora em Educação e professora adjunta da Universidade Federal do Pampa entre os anos 2006-2015. Atualmente é Professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: rreginacouto@gmail.com.

trabalhos produzidos na pós-graduação e na graduação. Ainda, este trabalho evidencia um importante processo de articulação entre os programas de pós-graduação, de graduação e as escolas públicas de Educação Básica, a partir das quais as pesquisas foram produzidas, e também às ligadas ao curso de mestrado, uma vez que um dos requisitos de ingresso é o vínculo de trabalho com a rede pública de Educação Básica. Os estudos trazem, portanto, reflexões da prática dos sujeitos pesquisadores articulada às políticas públicas educacionais. Destacam o papel relevante da gestão no processo de qualificação e implementação de políticas públicas educacionais, pois que a produção destes ocorreu a partir dos problemas enfrentados no cotidiano dos autores dos estudos.

A publicação deste livro é o cumprimento do objetivo de publicar as produções de professores pesquisadores elaboradas em conjunto com alunos do Mestrado Profissional em Educação e graduandos do curso de Pedagogia da Unipampa – campus Jaguarão, dentro do Programa de Consolidação das Licenciaturas, idealizado com o objetivo de apoiar a execução de projetos que possam contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura e valorizar a formação de professores para a Educação Básica, conforme Portaria nº 40, de 3 de abril de 2013, da Capes.

A partir do objetivo do Prodocência de “apoiar propostas de desenvolvimento profissional e formação continuada dos professores das licenciaturas, com foco na melhoria de estratégias didático-pedagógicas nos cursos de formação de professores”, viabilizou-se a organização e a compilação das pesquisas desenvolvidas pelos professores da Educação Básica, no sentido de refletir e redimensionar suas práticas.

O primeiro capítulo deste livro intitulado “O sistema estadual de avaliação participativa (Seap/RS) e sua execução na 35ª CRE”, elaborado pelas professoras Angela Regina Pires Costa e Maria Beatriz Luce, traz resultados do Projeto de Intervenção realizado no âmbito do Sistema Estadual de Avaliação Participativa (Seap/RS) com a finalidade de qualificar e democratizar a gestão no âmbito da 35ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). O horizonte de trabalho foi o período de gestão do governo estadual de 2011-2014, referendando a moldura da pesquisa-ação desenvolvida de março de 2013 a julho de 2014, em função da orientação proporcionada pelo Mestrado Profissional em Educação da Unipampa à então coordenadora dessa região educacional. O propósito do trabalho

foi apurar o diagnóstico do Seap, avaliar as condições de trabalho e buscar alternativas para transformar a situação existente de forma que toda a rede estadual da região, contemplando os servidores públicos como os estudantes, venha a ter condições mais favoráveis de ensino e de aprendizagem.

O texto “Tecendo o caminho para o Projeto de Intervenção por meio da pesquisa-ação”, dos professores Diovane Alves dos Santos e Silvana Maria Gritti, reflete sobre a pesquisa-ação como metodologia para a realização de diagnóstico para a construção de um projeto de intervenção. Para isso, faz-se abordagem teórica da pesquisa-ação e descreve-se o processo de pesquisa-ação realizado com sujeitos que atuam em uma Secretaria de Educação de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. A intenção da pesquisa foi captar como acontecem os processos de gestão na Secretaria e de como esses sujeitos se constituem nesse espaço, buscando elementos para a construção de um projeto de intervenção visando a qualificar a gestão.

O terceiro capítulo discute a educação do campo no contexto sociopolítico atual a partir da descrição de uma experiência resultante de um curso de formação para as equipes diretivas de escolas polo das áreas rurais do município de São Gabriel/RS. Os autores Lydia Maria Assis Brasil Valentini e Jefferson Marçal Rocha estudam, a partir de um diagnóstico/pesquisa, se essa formação contribui para a construção de um planejamento de gestão educacional que considera, dentre outros fatores, a multiculturalidade que caracteriza os estudantes da região em que a pesquisa foi desenvolvida. Essa formação das equipes diretivas das teve o intuito de, em conjunto com as equipes gestoras e os diferentes segmentos da comunidade escolar, analisar e propor a partir das perspectivas locais, uma proposta efetiva no que se refere à educação *do* campo para o município. Os resultados apontam que a gestão educacional do município de São Gabriel precisa fundamentar-se em um planejamento efetivo, com prazos que independam da lógica da política eleitoral. Além disso, verificou-se que as políticas públicas que devem balizar as escolas do campo necessitam de ajustes específicos que considerem práticas democráticas e contextos peculiares dessas comunidades. O projeto para o ensino de qualidade é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade atual, na busca da efetivação de uma educação emancipatória que tenha comprometimento com o estudante, em especial o mais marginalizado pela lógica da expansão capitalista.

Com o estudo “Rompendo o silêncio em torno das relações étnico-raciais: formação de professores para implementação da Lei 10.639/03 na microrregião de Santo Ângelo”, Adelmir Fiabani e Eliziane Sasso dos Santos destacam que na escola, as relações entre diferentes etnias aparecem com maior frequência. Esse tema deve ser abordado nos currículos escolares, pois precisamos construir uma sociedade sem racismos, discriminações e mais humanizada. A Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinando que as escolas insiram conteúdos de história da África e cultura afro-brasileira nos currículos, deliberação que não vem sendo cumprida na íntegra. Esse capítulo aborda a experiência ocorrida na microrregião de Santo Ângelo com a formação de professores em educação para as relações étnico-raciais e implementação da Lei 10.639/03. Os resultados obtidos com esta ação foram surpreendentes e conclui-se que a formação de professores é o melhor caminho para pôr em prática a referida lei. A metodologia utilizada para a formação de professores teve por base palestras sobre as diferentes correntes teóricas que tratam dessa temática e oficinas como parte prática, em que se constitui o conhecimento de forma coletiva.

As professoras Regina Célia do Couto e Andiará Valderez Lucas Pinheiro apresentam resultados de pesquisa realizada sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar de uma escola pública de Jaguarão/RS. O estudo tem por objetivos: averiguar na escola o que os professores fazem nas suas práticas cotidianas de sala de aula para que o ensino da história e da cultura africana e afrodescendente se efetive; fazer levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho étnico-racial na escola; e verificar como a escola está implementando as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, a Lei 10.639/2003, no cotidiano de suas práticas. Concluiu-se a partir da investigação que uma estratégia importante para caminharmos em busca de uma educação multicultural e não discriminatória que vise a transformar as relações étnico-raciais no ambiente escolar passa pelo reconhecimento da existência dessa problemática, pela reflexão sobre ela e principalmente pela prática do não silenciamento dessas discussões. A prática multicultural só pode ser feita por meio de trabalho coletivo envolvendo os diferentes atores sociais das escolas.

O sexto capítulo, de autoria dos professores Simone David Acosta, Cristina Pureza Duarte Boéssio e Bento Selau, traz resultados da análise da intervenção intitulada “A constituição do grupo pelo grupo: qualificando o espaço escolar”. O estudo teve como

objetivo constituir um grupo de trabalho – por meio de reuniões, momentos de reflexão e interação com os docentes – a fim de fazer emergir as potencialidades de cada participante, contribuindo, assim, para o crescimento do fazer coletivo. O procedimento metodológico foi a intervenção pedagógica, realizada em uma escola da cidade de Jaguarão/RS, em 2013. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas e de diário de campo. A realização dessa pesquisa favoreceu alguns aspectos fundamentais para o melhor funcionamento da escola: houve aumento da participação dos docentes nas atividades propostas pela equipe diretiva e estímulo maior no planejamento das aulas em consequência da socialização de experiências propostas nas reuniões pedagógicas.

Eduardo Garralaga Melgar Júnior e Lúcio Jorge Hammes, em seu estudo “A gestão de conflitos: estratégias de resolução a partir da experiência da orientação escolar”, afirmam que os meios de comunicação têm chamado a atenção para os conflitos desencadeados nas escolas e diversos pesquisadores têm-se debruçado sobre essas situações. Mas quais as dinâmicas que estabelecem? E que propostas de resolução destacam? Quais são os sujeitos envolvidos na construção das estratégias de superação? A pesquisa propõe encarar os conflitos, buscando aprofundar o conhecimento com o referencial da não violência e da paz. O trabalho de orientação escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes é a base dessa pesquisa, que se propõe a conhecer formas de resolução de conflitos, problematizando-os com os estudos relacionados à educação para a paz, examinando práticas que possam contribuir para solucionar os conflitos de modo não violento.

O capítulo oitavo, intitulado “‘O carteiro chegou’: reflexões sobre o trabalho com a linguagem na Educação Infantil” de Luíse Faria Bom e Maiane Liana Hatschbach Ourique, buscou produzir reflexões sobre o trabalho com a linguagem na Educação Infantil. Seu objetivo principal é enfocar uma prática de letramento na Educação Infantil como uma forma de valorizar a criança como sujeito de linguagem, sem restringir suas possibilidades ao domínio da escrita. Os autores utilizaram-se como tipo de pesquisa a intervenção pedagógica (DAMIANI, 2013), dividida em dois processos: a intervenção propriamente dita e a avaliação da intervenção. Essa proposta foi realizada em uma turma de Jardim de Infância de uma escola de Educação Infantil do município de Jaguarão/RS. Para análise teórica dos resultados dessa intervenção, foram utilizados, principalmente, os estudos de Magda Soares (1998; 2004) e o apoio de documentos

oficiais que regem a etapa de ensino em questão. A partir dessa pesquisa, foi possível perceber a importância de propiciar aos alunos atividades que trabalhem as várias formas de linguagem das crianças, de maneira integrada e significativa para elas.

Os grupos de pesquisa vinculados ao CNPq “Grupo de pesquisa educação inclusiva e defectologia de Vygotski”, “Cultura escolar, práticas pedagógicas e formação de professores” e “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental (GEPEA)” tiveram e tem importante papel na sustentação e articulação dos pesquisadores entre as diferentes modalidades de formação, graduação e pós-graduação.

Destaca-se que os textos foram avaliados por pareceristas especialmente convidados para integrar o Conselho Editorial deste livro e estão elencados no Conselho Editorial. Os critérios básicos requeridos para integrar estes textos foram enviados ao Conselho, adotando o sistema de avaliação anônima (*blind review*).

A organização do livro possibilita o acesso às pesquisas sobre as temáticas desenvolvidas na Unipampa. Tem por objetivo subsidiar o trabalho dos professores, qualificando suas práticas educativas.

O SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA (SEAP/RS) E SUA EXECUÇÃO NA 35ª CRE

Angela Regina Pires Costa¹

Maria Beatriz Luce²

Com o Decreto nº 48/744, de 28 de dezembro de 2011, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul criou o Sistema Estadual de Avaliação Participativa (Seap/RS). Com isso, introduziu-se na Secretaria de Estado da Educação uma nova política de avaliação da educação, alicerçada em princípios, diretrizes e objetivos vinculados aos conceitos basilares de gestão democrática e participativa, prevendo que os sujeitos envolvidos nos processos escolares de ensino, aprendizagem e gestão organizacional sejam não apenas avaliados mas também avaliadores.

O SEAP/RS foi instituído como uma política pública de Estado que busca construir diagnósticos qualitativos da rede estadual de ensino para aperfeiçoar a sua gestão e o controle público, visando a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e educação de qualidade social. Foi concebido como um sistema de avaliação com foco na instituição e nos seus integrantes, envolvendo processos organizacionais e individuais de desempenho, tanto dos alunos quanto dos profissionais da educação, avaliados

-
- 1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). É professora das redes estadual e municipal de São Borja. Foi Coordenadora Regional de Educação da 35ª CRE, de 2011 a 2014; e consultora do Plano Municipal de Educação de São Borja.
 - 2 Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs), atua também como docente do PPGEdu da Unipampa mediante convênio Ufrgs-Unipampa. Foi a reitora *protempore* na implantação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), de 2008 a 2011; secretária de Educação Básica no Ministério da Educação, em 2014; e conselheira no Conselho Nacional de Educação, de 2004 a 2012.

anualmente com a participação de toda a comunidade escolar (UFRGS, 2014).

O Projeto de Intervenção (COSTA, 2013), aqui apresentado, foi realizado no âmbito do Seap/RS, tendo como finalidade precípua qualificar e democratizar a gestão no âmbito da 35ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). O horizonte de trabalho foi o período de gestão do governo estadual de 2011 a 2014, mas este texto tem a moldura da pesquisa-ação desenvolvida de março de 2013 a julho de 2014, em função da orientação proporcionada pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) à então coordenadora dessa região educacional.

Na 35ª CRE, como nas demais administrações regionais do sistema estadual de ensino, existe uma demanda muito grande de trabalhos a serem executados diariamente, em atendimento a escolas e pessoas que buscam informações, reuniões de planejamento e avaliação, além das rotinas administrativas e de formação que implicam em viagens semanais às escolas ou à sede da Secretaria de Educação, em Porto Alegre. Por essa razão, foram prontamente diagnosticadas muitas dificuldades no que diz respeito à organização, ao monitoramento e à avaliação das ações pedagógicas e administrativas que deveriam ser implementadas para atender às diretrizes políticas emanadas da Secretaria Estadual de Educação e executadas com e/ou pelas escolas dessa jurisdição.

Muitas vezes orientações são enviadas para as escolas somente por meio de mensagens digitais ou impressas, diretamente do órgão central ou por meio da CRE, tendo ambas as instâncias severas limitações para monitorar e avaliar a execução planejada para o sistema estadual.

De outra parte, também são de difícil observação, acompanhamento e avaliação as iniciativas das escolas – próprias de suas competências e autonomia – visando ao desenvolvimento do respectivo projeto institucional e dos seus profissionais, nos campos pedagógico e administrativo.

Uma questão preocupante para a 35ª CRE era – e é – o baixo desempenho das escolas em sua abrangência, especialmente o das escolas estaduais, que são de sua mais direta responsabilidade. Nessas, reprovação e evasão têm índices alarmantes. Apesar de haver histórico de ações de formação para os docentes, em geral, não são percebidos seus efeitos no aproveitamento dos alunos.

No Projeto de Intervenção “Qualificação da Gestão da 35ª com base no Seap”, o propósito foi o de apurar o diagnóstico do Seap, avaliar as condições de trabalho e buscar alternativas para transformar a situação existente de forma a que toda a rede estadual da região, tanto os servidores públicos como os estudantes, tenha condições mais favoráveis de ensino e de aprendizagem. Por conseguinte, neste texto apresentam-se os principais elementos do planejamento, as ações realizadas e alguns dos resultados alcançados, e conclui-se com reflexões sobre o trabalho empreendido e a pesquisa com a qual se pretendeu sustentá-lo.

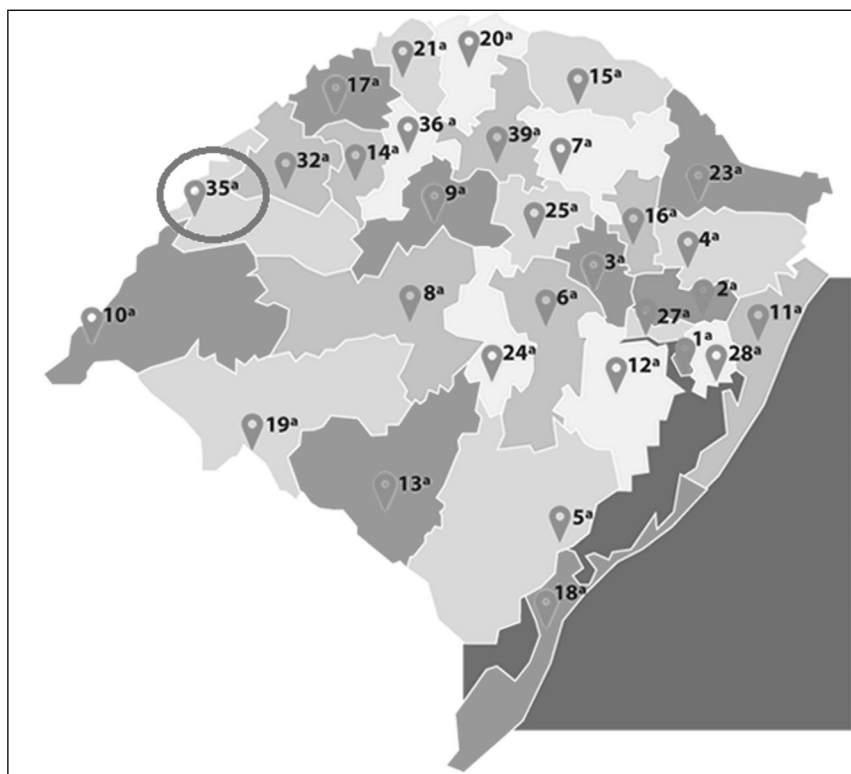
CONTEXTO E OBJETIVOS DO PROJETO

Considerando a finalidade de qualificar e democratizar a gestão no âmbito da 35ª CRE com base na avaliação institucional participativa, no escopo do Seap/RS, cumpre inicialmente situar o contexto geral que a justifica e apresentar os objetivos do Projeto de Intervenção “Qualificação da Gestão da 35ª, com base no Seap”.

A rede estadual da 35ª CRE compreende 35 escolas das zonas urbana e rural, com cerca de 16.000 alunos de Educação Básica, 1.261 docentes e 485 funcionários. Na sede da 35ª CRE estão lotados 58 profissionais que exercem suas funções no órgão.

A 35ª CRE tem sede no município de São Borja, situado na fronteira com a República Argentina, a oeste do estado do Rio Grande do Sul e distante cerca de 600 km da sua capital, o que exige pelo menos oito horas de viagem. Abrange sete municípios com extensa área territorial, totalizando 11.244 km², e população relativamente esparsa, de 127.709 habitantes. Pelo Censo 2010, a população no meio urbano é de 82% (104.856 pessoas) e no meio rural é de 18% (22.853 pessoas); e a taxa de alfabetização é de 94,33%. No entanto, dos sete municípios, cinco – Maçambará, Unistalda, Garruchos, Itacurubi e Capão do Cipó – têm mais habitantes na área rural do que na urbana.

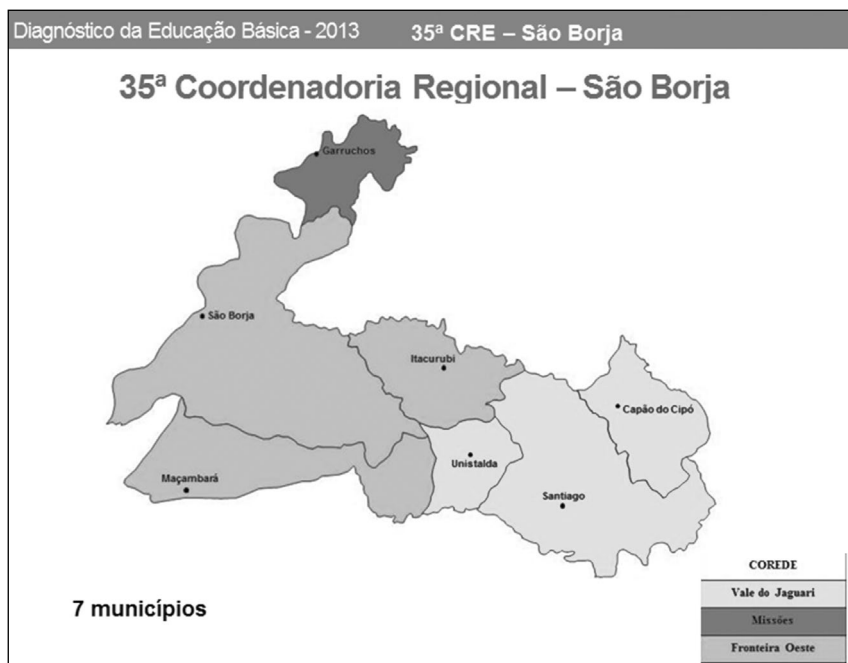
Figura 1 – Localização da 35ª CRE



Fonte: Site da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (www.educacao.rs.gov.br).

Nesse território, a população não alfabetizada no meio urbano ainda é de 4.536 pessoas e no meio rural é de 1.773 pessoas. É importante destacar que está havendo diminuição da matrícula escolar na região, de 31.857 em 2010 para 31.304 em 2011 e de 30.638 em 2012 para 29.985 em 2013.

Figura 2 – Região de abrangência da 35ª CRE



Fonte: Diagnóstico da Educação Básica do Rio Grande do Sul (DEPLAN/ SEDUC, 2013).

No Projeto de Intervenção “Qualificação da Gestão da 35ª CRE com base no Seap” (COSTA, 2013, p. 30) foram definidos um objetivo geral – qualificar e democratizar a gestão da equipe de diretores e assessores da 35ª CRE – e os seguintes objetivos específicos:

- analisar coletivamente as planilhas de sistematização dos créditos de pontuação do Seap da 35ª CRE e das 35 escolas de abrangência; e
- planejar participativamente ações de qualificação da equipe da 35ª CRE; e
- desenvolver ações de melhoria do trabalho da CRE com as escolas, por meio de assessoramento, monitoramento e avaliação das políticas educacionais definidas pela rede estadual.

O PLANO DE AÇÃO: A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA/DA EDUCAÇÃO

O plano de ação do Projeto de Intervenção incluiu atividades de planejamento, controle e avaliação da gestão na 35ª CRE, sendo fundamentado no diagnóstico gerado pelas escolas estaduais e pelo corpo técnico dessa Coordenadoria, no primeiro ciclo do Seap/RS, referente a 2012.

Com efeito, a problemática geradora do Projeto dizia respeito à organização, ao monitoramento e à avaliação das ações pedagógicas e administrativas da 35ª CRE, face às diretrizes políticas da Secretaria Estadual de Educação e às definidas pela própria Coordenadoria. O plano de ação visou, por conseguinte, em síntese, a qualificar o corpo técnico do órgão regional para que pudesse superar a dificuldade que os profissionais da CRE haviam adjetivado como complexa e ampla, ou seja, a melhoria das condições de gestão administrativa e pedagógica no conjunto das unidades escolares sob sua supervisão.

Outrossim, visou a valorizar os processos de autoavaliação institucional e dos profissionais em educação, na Coordenadoria Regional e nas escolas estaduais, por seu potencial emancipador dos sujeitos e de responsabilização coletiva.

A AÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O eixo do Projeto de Intervenção – Qualificação da Gestão da 35ª CRE com base no Seap, foi uma ação de formação continuada, desenvolvida de forma presencial e a distância com direta participação da coordenadora regional de Educação em seu planejamento e realização. Contou, ademais, com apoio institucional da Unipampa, por meio de sua orientadora no Mestrado Profissional em Educação e do Prof. Dr. Fábio Rodrigues Corniani, do campus São Borja, que promoveu a ação como um curso de extensão da Unipampa em parceria com a 35ª Coordenadoria Regional de Educação. Assim, as atividades de formação foram realizadas pelos profissionais da CRE, em serviço e em horários adicionais, sendo também valorizadas com certificação da Universidade, para todos os fins de seu interesse, inclusive a avaliação para progressão funcional.

O curso de extensão teve duração de 120 horas, em cinco módulos, sendo desenvolvido de outubro de 2013 a maio de 2014. Os encontros aconteceram nas quartas-feiras, na sala de reuniões da 35ª CRE, e os trabalhos a distância aconteciam por meio da plataforma

Moodle, assistida pelo Núcleo de Tecnologia Educacional. As temáticas e os líderes/formadores variaram, tendo cada módulo, além da presença da coordenadora regional como pesquisadora-formadora, mais um gestor-formador da própria equipe, ou seja, as atividades de estudo eram sempre coordenadas por uma dupla. Houve, ainda, a presença de professores convidados para temas e momentos específicos.

Nesse espaço de formação, os participantes foram desafiados à análise dos diagnósticos registrados no Seap em 2012 e posteriormente em 2013, assim como de seus cenários de atuação, bancos de dados do Seap, da Secretaria de Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anício Teixeira (Inep) e da própria 35ª CRE, com a finalidade de subsidiar processos de reflexão-ação-reflexão.

A INTERVENÇÃO E SUA AVALIAÇÃO

Foram utilizados diversos instrumentos nas atividades de formação realizadas, abrangendo diagnóstico e planejamento das ações da 35ª CRE: planos de trabalho, atas das sessões de formação – também denominadas de encontros –, textos escritos pelos participantes, questionários e um diário de campo da coordenadora-pesquisadora, elaborado com a cooperação de membros da equipe.

O tratamento e a interpretação das informações coletadas foram realizados com base em análise textual discursiva, compreendida como um processo de auto-organização, um processo de aprendizagem viva, com análise qualitativa de textos (MORAES, 2003).

Com base nesses elementos, procedeu-se à análise de efeitos da intervenção pedagógica, ou seja, do curso de extensão. Pelas palavras dos participantes e pela observação dos formadores – a equipe de coordenação e convidados –, concluiu-se que, de modo geral, houve aprendizagem e mudanças comportamentais nas práticas de trabalho dos profissionais da 35ª CRE, conforme explicita-se a seguir.

No Módulo I do Projeto de Intervenção “Qualificação da Gestão da 35ª CRE com base no Seap”, o principal instrumento de registro foram as atas, visto que esse momento foi desenvolvido por meio de exposição dialogada, envolvendo muitas pessoas. Além dos assessores da CRE, participaram do projeto as equipes diretivas das

escolas. Assim sendo, a análise desses textos foi realizada utilizando-se os ciclos de acordo com Moraes (2003).

Cabe ressaltar que o registro no diário de campo, feito pela coordenadora- pesquisadora, incluía também observações diversas, sendo feito após o término dos encontros devido à sua ativa participação nos eventos. No início desse módulo houve estranheza e dificuldade das equipes de dirigentes escolares e até mesmo da equipe da CRE, pois, além de não terem uma compreensão muito clara do Seap/RS e do que estava sendo proposto como atividades formativas, existia a cultura de que os projetos se iniciavam a cada governo e não tinham continuidade ou não requeriam engajamento de todos. Então, além de explicar e conceituar o Projeto de Intervenção, foi necessário sensibilizar todos sobre a importância dessa política pública e que ela poderia ter continuidade, com consequência no planejamento das políticas educacionais da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e da CRE como no planejamento das escolas.

Ainda pôde-se registrar a falta de motivação para o aperfeiçoamento dos processos de trabalho e da formação continuada, observada principalmente nos profissionais da Coordenadoria, que, apesar de entenderem que o aperfeiçoamento e a formação continuada são necessários para a sua qualificação e melhoria das práticas pedagógicas, não tinham interesse em participar de algo além de sua rotina.

Insistiu-se que o curso de extensão oferecido aos profissionais da 35ª CRE visava a que eles pudessem aprimorar seu planejamento e melhorar suas práticas no trabalho cotidiano de assessoramento às escolas. Uma referência importante, nessa situação, é de Paulo Freire (1996), que afirma que a motivação é interna, intrínseca, e que o responsável por estar motivado ou não é o próprio profissional.

No decorrer do Módulo I constatou-se que os conceitos relacionados ao Seap foram crescendo e se integrando ao trabalho das pessoas. O grupo foi, pouco a pouco, se familiarizando com os diagnósticos das escolas e da Coordenadoria, apropriando-se simultaneamente do referencial teórico que norteia o Seap, o planejamento e a gestão democrática. Com isso, tornou-se valorizada a intervenção sob a forma de formação com vistas à qualificação da gestão e do assessoramento prestado pela equipe da 35ª CRE às escolas de sua abrangência.

No Módulo II, seguiu-se na mesma linha, consolidando uma metodologia para o Projeto de Intervenção. Porém, como nesse

módulo as atividades eram relacionadas ao uso de tecnologias de informação e comunicação, elas foram eminentemente práticas, realizadas no laboratório de informática do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Para avaliar esse módulo, ao seu final aplicou-se questionário aos participantes, com 10 perguntas objetivas sobre os conteúdos gerais do módulo, o comprometimento de cada um e a aprendizagem obtida. A tabulação e os gráficos indicaram que 60% dos participantes ficaram satisfeitos por ampliarem seus conhecimentos e habilidades.

Para o Módulo III o objetivo principal era trabalhar o tema planejamento e suas práticas democráticas, e aplicou-se outro questionário. Em quatro questões básicas para respostas discursivas, os participantes manifestaram-se de acordo com os conhecimentos oferecidos, os instrumentos e as práticas propostos. Para análise das respostas foi utilizado o ciclo de análise textual de Moraes (2003), concluindo-se que houve aprendizagem por parte dos participantes, com bom aproveitamento de todos os conceitos abordados nesse módulo.

O Módulo IV do Projeto de Intervenção teve como tema as políticas que estavam sendo implementadas na Secretaria de Educação, com destaque à avaliação emancipatória e ao currículo politécnico. Além da metodologia padrão das sessões de formação, nesse módulo foram realizados leituras e debates de textos por grupo de estudos. Ao final, foi aplicado questionário com quatro perguntas abertas e pelas respostas pode-se perceber que houve adequada internalização dos conhecimentos propostos. Ainda, os participantes começavam a formar hábito de momentos de estudo durante a jornada semanal de trabalho e além dos espaços programados.

Ao enfrentarem mais objetiva e criticamente o trabalho institucional de gestão da Coordenadoria Regional e das escolas, os participantes ressaltaram dificuldades logísticas, como a falta de veículos e meios de comunicação, como telefones e impressora, assim como dificuldade de compreensão das orientações passadas pela 35ª CRE às escolas. Essas colocações foram de grande importância para melhorar as ações de assessoramento da Coordenadoria em relação às escolas, pois houve empenho em melhorar as condições e os resultados do trabalho coletivo.

Em decorrência desse ambiente positivo, o Módulo V foi voltado para as relações interpessoais e a organização do ambiente de trabalho. Os participantes relataram por escrito suas rotinas em

cada setor de trabalho e, por meio de discussões em grupo, sugeriram mudanças para melhorar o cotidiano de trabalho, trazendo à tona os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, com relação a planejamento, gestão e conceitos básicos das principais políticas da rede estadual. Por fim, os diretores de departamentos da 35ª CRE, juntamente com a coordenadora-pesquisadora, analisaram as rotinas e as sugestões, fizeram adequações estruturais e funcionais nos setores da CRE buscando melhorar o ambiente de trabalho. Pela análise desse último módulo, constatou-se o aprendizado desenvolvido ao longo de todo o Projeto de Intervenção, pois os participantes mostraram-se bastante envolvidos, expressaram suas sugestões e discutiram sobre os conhecimentos adquiridos e sua aplicação na prática, ou seja, no trabalho diário.

RESULTADOS E IMPLICAÇÕES

Várias ações foram desenvolvidas ao longo dos meses no Projeto de Intervenção, visando instrumentalizar a equipe da CRE para o assessoramento, o monitoramento e a avaliação das políticas implementadas pela Secretaria Estadual de Educação nas escolas. Surgiram muitas ideias e estratégias por parte da equipe, as quais exigiram a abertura de novas frentes de trabalho e a continuidade do processo de formação com novas abordagens. Todos os passos dados nessa direção tomaram como base o diagnóstico do Seap, interligando as práticas cotidianas do órgão central ao regional e às escolas – e vice-versa para a sua qualificação.

Nos encontros realizados, houve trabalho sério e investimento em uma cultura de planejamento, avaliação e monitoramento como ações muito importantes para melhorar a qualidade da rede escolar, visto que até então pouco se estudava e planejava na 35ª CRE e nas escolas. Todas as escolas estaduais da região foram atingidas com essa formação e a iniciativa repercutiu como sugestiva para outras CREs.

Acrescenta-se, ainda, o interesse dos profissionais participantes em alcançar a certificação oferecida pela Unipampa, com efeitos na avaliação profissional e na promoção na carreira do magistério.

Cabe igualmente destacar que, como o Projeto de Intervenção começou em setembro de 2013 e terminou em maio de 2014, foi possível também utilizar partes do segundo diagnóstico, feito no fim de 2013. A partir desses diagnósticos, foram coletivamente

desenhadas medidas para melhorar o atendimento e o assessoramento às escolas, como:

- a) elaboração de um diagnóstico de cada escola, incluindo dados do aproveitamento dos estudantes. Esse tema era dos mais preocupantes e, durante o curso de extensão, foi elaborado arquivo com os dados de cada escola relativos a aprovação/reprovação, evasão e outros aspectos do Censo Escolar para ficar à disposição de todos os assessores. Surpreendentemente, essas informações não tinham sido até então compiladas e consultadas sistematicamente;
- b) reorganização das rotinas de trabalho de cada departamento da CRE, com revisão coletiva das rotinas de todos e cada um dos assessores;
- c) criação de um novo organograma para a CRE e cada um de seus departamentos, em construção coletiva e participativa;
- d) instituição de reuniões semanais coletivas, com todos os assessores, para repasse de informações, planejamento e avaliação do trabalho. Essa ação passou a fazer parte da rotina da CRE, pois os assessores entenderam a necessidade de haver seus momentos de avaliação e planejamento para que consigam resultados melhores no trabalho dessa natureza com as escolas sob sua supervisão;
- e) produção participativa de um Plano Anual – 2014 – para a 35ª CRE;
- f) reuniões mensais de estudos por departamento para fundamentação teórica e crítica;
- g) estabelecimento de uma comissão de acompanhamento e monitoramento das atividades desenvolvidas pelas escolas.

No âmbito da finalidade mais ampla, uma problemática que ficou determinada era a de enfrentar os altos índices de reprovação e evasão de estudantes na região. Objetivamente, houve avanços em relação a esse problema, os quais estão sendo associados ao trabalho mais sistemático de monitoramento das ações e informações nas escolas e às atividades de formação continuada que os professores estão tendo por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, promovido pelo Ministério da Educação e pela Seduc/RS com as universidades públicas da região.

Com esses avanços, reconhecidos no ambiente da 35ª CRE, nas escolas e na Seduc/RS, foi também verificado que se torna necessário melhorar ainda mais esses resultados e que as ações planejadas, antes enumeradas, funcionam efetivamente, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento e monitoramento direto das escolas. Para isso, deverão ser propostos instrumentos claros e objetivos de acompanhamento e monitoramento das escolas e da CRE.

Com efeito, a dinâmica das taxas de rendimento do Ensino Fundamental e Médio (TABELAS 1 e 2) mostra tendência de melhoria, mas ela não é linear nem satisfatória. Pelo trabalho até aqui feito, não se pode assegurar efetiva nem suficiente melhoria da gestão escolar e do trabalho pedagógico nessa região. Os resultados positivos parecem, sim, estar no clima de trabalho e no desenvolvimento de competências de gestão entre os assessores da 35ª CRE e dirigentes de algumas escolas, dos quais se esperam progressos continuados e mais percucientes.

Tabela 1 – Taxa de rendimentos (em %) das escolas estaduais na 35ª CRE – Ensino Fundamental

	2010	2011	2012	2013
Abandono	0,9	1,2	1,1	0,7
Reprovação	15,3	14,2	11,9	12,5
Aprovação	83,8	84,6	87,0	86,8

Fonte: Censo Escolar INEP/MEC, 2013

Tabela 2 – Taxa de rendimentos (em %) nas escolas estaduais da 35ª CRE – Ensino Médio

	2010	2011	2012	2013
Abandono	10,4	9,6	9,2	7,1
Reprovação	23,6	20,1	16,1	13,0
Aprovação	66,0	70,3	74,7	79,9

Fonte: Censo Escolar Inep/MEC, 2013.

Registra-se, ainda, que nos últimos anos foram feitos muitos investimentos em infraestrutura, modernização tecnológica,

qualificação da gestão e valorização dos profissionais, além da formação dos professores, por toda a rede regional. Tudo isso foi realizado com a expectativa de mudanças objetivas no aproveitamento dos estudantes e nas condições materiais e processuais do trabalho pedagógico, além da satisfação da comunidade escolar com o ambiente educacional. A Tabela 3 apresenta o indicador mais elementar sobre a estrutura física das escolas, que é a simples existência das dependências consideradas básicas. Percebe-se, assim, que há um número considerável de escolas estaduais dessa região que ainda carece de investimentos materiais.

Tabela 3 – Estrutura física das 35 escolas de abrangência da 35ª CRE

Dependências	Número de escolas	Percentual
Sala de professores	30	85,7
Laboratório de informática	28	80,0
Laboratório de ciências	22	62,9
Sala de recursos multifuncional (AEE)	19	54,3
Quadra de esportes	20	57,1
Bibliotecas	31	88,6
Sala de leitura	10	28,6
Acessibilidade	11	31,4
Parque infantil	34	94,0
Cozinhas	35	100,0

Fonte: Diagnóstico da Educação Básica 2013 – Seduc.

Pode-se afirmar que há consciência de que existe muito ainda a fazer, passo a passo no cotidiano, para fazer a transformação para a educação com qualidade social, tão tematizada entre professores e dirigentes da rede estadual gaúcha. No início desta pesquisa-ação, foi sentida certa desmotivação ou resistência dos profissionais, mas ao final do Projeto de Intervenção os profissionais evidenciavam estar bem mais felizes e motivados para participar da mudança. Todavia, os objetivos foram atingidos de forma desigual, uns com maior foco e abrangência, outros de forma parcial ou menos sistemática, o que remete para a análise das variáveis envolvidas no atingimento

parcial e a utilização dos resultados dessa análise como importante contribuição para o planejamento de estratégias de superação para o futuro.

Como destaca Gandin (2013, p. 38), “embora haja forças que trabalham com a premissa de que chegamos a um mundo estável, sabemos, enquanto humanidade, que nossos horizontes se afastam sempre que deles nos aproximamos”. Fica, pois, o compromisso de continuar na busca de formas para qualificar a gestão de modo a honrar o direito de todos(as) à educação pública, gratuita e de qualidade.

DA MUDANÇA NA PRÁTICA: O QUE FUNCIONOU... OU NÃO

Este Projeto de Intervenção foi estruturado como uma pesquisa-ação, tendo como um de seus objetivos melhorar as práticas pedagógicas e de gestão. Cumpre, então, considerar que a pesquisa-ação diferencia-se da pesquisa observacional, posto que esta se restringe apenas a explicar fenômenos sem neles interferir (DAMIANI, 2013). Ao longo deste trabalho, os profissionais da 35ª CRE puderam dispor de um tempo para refletir sobre suas práticas e, de modo coletivo e participativo, buscar formas de melhorar e qualificar suas ações.

Uma conquista foi o entendimento, por parte dos participantes, da importância de haver a formação continuada instituída. Conforme Ferreira (2006), afirmou-se a formação continuada como eminente e como constante processo de qualificação profissional, para preparar os sujeitos a enfrentarem as transformações que acontecem a todo momento no mundo contemporâneo. A dinâmica social, política e econômica exige qualificações cada vez mais elevadas para qualquer área profissional ou qualquer posto de serviço, tornando as necessidades educacionais das populações cada vez maiores. Por esse motivo, a formação continuada é hoje uma exigência. Quem não acompanha as mudanças científicas e tecnológicas prematuramente estará inabilitado para o trabalho e para a vida em sociedade.

Outro ponto forte foi a tomada de consciência por parte dos participantes de que é importante ter planejamento e avaliação institucional no sistema estadual de educação, com um diagnóstico de base para o planejamento nas escolas e na CRE.

Ao concluir o diagnóstico do Seap pela segunda vez, no fim de 2013, houve mais consciência das dificuldades que a 35ª CRE teria de resolver, mas também de que primeiro seria necessário o querer, o desejar, o compromisso efetivo – enfim, a vontade política. O Projeto de Intervenção foi colocado em uma dupla perspectiva, da análise dos problemas, da sua avaliação crítica participativa, ao planejamento no sentido de gestão democrática da/na educação (LUCÉ; MEDEIROS, 2006). Essa perspectiva mostrou-se na própria prática do projeto ao ser observado, já de início, um entrave para reunir os diretores e assessores da 35ª CRE em encontros de formação, devido à grande demanda de trabalho e às viagens. A estratégia, então, foi estabelecer que as formações ocorreriam sempre nas quartas-feiras e que nesse dia não deveriam ser agendadas outras atividades. Foi uma decisão coletiva, assumida institucionalmente, que passou a ser monitorada por todos, inclusive nas suas necessárias exceções.

REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA-AÇÃO

De acordo com Tripp (2005 apud DAMIANI, 2013), a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou de outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar. Essa forma ocorreu durante a execução do projeto, pois apesar das dificuldades citadas anteriormente de motivar inicialmente os participantes, foram encontradas maneiras de saná-las, até que toda a equipe estivesse envolvida e colaborando com seus conhecimentos.

Verificou-se que foi proveitoso o trabalho coletivo de análise da situação educacional da região, tanto quantitativa como qualitativa, pois, além do conhecimento sobre os números absolutos e relativos, também foram utilizadas técnicas de análise textual e de observação, que permitiram notar comportamentos relevantes que poderiam passar despercebidos na ausência de uma intenção de pesquisa ou mesmo em uma análise apenas quantitativa. Demo (2005) valoriza na avaliação os critérios de representatividade, de legitimidade, de participação da base e instiga a pensar se participação é uma qualidade e se avaliação qualitativa equivale à avaliação participante. No presente estudo, a ação de formação realizada foi eminentemente de avaliação qualitativa e feita de modo participativo, sendo considerada pelos participantes de grande valia, pois uma avaliação não participativa poderia deixar passar dados importantes para

o trabalho de uns e outros e não ensejaria uma pesquisa-ação com sentido de autoavaliação institucional emancipadora e democrática.

No que diz respeito à gestão, de fato tinham sido diagnosticados muitos problemas; com o Seap ficaram bem claras as deficiências e insatisfações; com o Projeto de Intervenção, na forma de educação continuada, foi possível assumir a oportunidade de fazer uma mudança organizacional e de atitudes no trabalho.

A justificativa dos participantes sobre a dificuldade de planejamento era a grande demanda de trabalho e a falta de tempo, como já mencionado. Com a implantação do Seap e a análise coletiva dos resultados do diagnóstico, iniciou-se o trabalho de planejamento – embora a passos lentos, no cotidiano da Coordenadoria. Primeiramente, fez-se a análise das práticas; a seguir, estruturou-se a formação continuada e buscou-se embasamento teórico; por fim, começou a mudança das práticas.

Com a prática do planejamento participativo foram notadas melhorias significativas, pois, muitas vezes, por falta de diálogo sobre as atividades que seriam realizadas pela própria Coordenadoria, marcavam-se agendas de reuniões de trabalho coincidentes, dificultando sua realização. Com o planejamento participativo, as agendas eram feitas coletivamente, e, com isso, evitava-se acúmulo de atividades, com melhor aproveitamento do trabalho, do tempo e dos equipamentos e veículos – além de menos frustrações e desentendimentos entre as pessoas, na CRE ou nas escolas.

Outro aspecto apontado no Seap como deficiente dizia respeito à suficiência e assiduidade do pessoal nos setores da CRE e nas escolas. Em relação à Coordenadoria, essa deficiência foi resolvida com colocação de mais profissionais para trabalharem na CRE e com mais controle e estímulos à assiduidade e pontualidade. Assim, pode-se agora fazer melhor acompanhamento e assessoramento nas diretrizes políticas desenvolvidas pela Seduc e pela CRE e executada pelas escolas, havendo a qualificação do trabalho.

Um problema percebido antes mesmo da aplicação do Seap era em relação à não existência de diagnóstico detalhado e atualizado da rede estadual; isto é, o desconhecimento de indicadores da política pública e da gestão educacional entre os profissionais da 35ª CRE e os dirigentes escolares. Durante a formação continuada oferecida, os profissionais da Coordenadoria aprenderam a localizar fontes e bancos de dados com os resultados das escolas, que contempla aspectos pedagógicos, administrativos e estruturais disponíveis para

pesquisa em arquivos físicos e no portal da Seduc. Para familiarizar os assessores com essa ferramenta, no módulo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), fez-se um exercício com todos, instruindo sobre como acessar cada informação necessária para qualificar o trabalho da CRE. Nesse sentido, a pesquisa-ação mostrou como produtivo que os assessores e também os dirigentes das escolas adquirissem mais conhecimentos sobre indicadores educacionais e o hábito de acessar bancos de dados para planejar, fazer acompanhamento, monitorar e avaliar suas ações e a situação institucional, tanto pedagógica como administrativa.

A necessidade de diálogo com um referencial teórico sobre pesquisa-ação mostrou-se importante, pois houve progressiva clareza de que esse tipo de pesquisa não se limita apenas à ação e não a limita. Além da resolução de problemas, essa experiência proporcionou conhecimentos a todos os envolvidos – e, assim, satisfação em se reconhecerem aprendizes, pessoas em crescimento. Pesquisadores e participantes aprendem, disse Thiollent (2011), e isso foi assumido amplamente pelo coletivo da CRE.

Uma metodologia na perspectiva dialética entende que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro – conforme a concepção tradicional –, nem é “inventado” pelo sujeito – concepção espontaneísta. O conhecimento é construído pelo sujeito no seu cotidiano, na sua relação com os outros e com o mundo que o cerca. Isso significa que o conteúdo precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, para se constituir em conhecimento próprio e significativo para sua vida (FREIRE, 1996).

Diante dessas concepções e de reflexão sobre a prática, constatou-se que na 35ª CRE, no cotidiano do trabalho, houve alterações e mudanças comportamentais coletivas e positivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se que a pesquisa-ação realizada teve como foco o Projeto de Intervenção concebido para qualificar e democratizar a gestão no âmbito da 35ª CRE, com sede em São Borja, no Estado do Rio Grande do Sul, com base na avaliação institucional participativa instituída pelo Seap/RS, que tem como finalidade a melhoria da qualidade da Educação Básica da rede estadual.

O Seap/RS apresenta-se com seis dimensões, 50 indicadores e seus descritores, chamando todas as escolas estaduais e órgãos de

gestão do sistema estadual de ensino a avaliarem as condições e resultados institucionais dos processos educacionais. É uma recente política de avaliação que produz uma inflexão no quadro dominante de avaliações de desempenho dos estudantes em larga escala. Por meio do Seap/RS foram gerados diagnósticos da 35ª CRE e de suas 35 escolas, que subsidiaram o planejamento do Projeto de Intervenção, realizado como requisito parcial para o Mestrado Profissional em Educação da Unipampa.

Na Dimensão 1 – Gestão Institucional do Seap/RS, a maior deficiência apontada no âmbito da 35ª CRE dizia respeito ao planejamento anual e articulado dos setores da Coordenadoria e ao monitoramento das diretrizes políticas dos programas e ações de gestão, assim como a sua utilização para promover melhorias nos processos de trabalho nos setores da CRE. Com base nesse diagnóstico, planejou-se uma ação de educação continuada para os profissionais da CRE e os dirigentes das escolas da região. Essa ação foi prestigiada por um convênio entre a Unipampa e a 35ª CRE, promovido pelo campus São Borja, pelo qual as atividades foram enriquecidas com a colaboração de docentes-pesquisadores universitários e os participantes da formação receberam certificação de curso de extensão.

Conforme mencionado neste texto, que destaca alguns elementos do Relatório Crítico-Reflexivo apresentado por Costa (2014) e segue o trabalho apresentado no Simpósio Nacional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) (COSTA; LUCE, 2013), a pesquisa de abordagem qualitativa teve preocupação maior com o processo de formação e gestão educacional do que com a produção de dados e informações novos. A pesquisa-ação, ou melhor, a reflexão-ação-reflexão foi o eixo pelo qual se procurou imprimir aos integrantes da 35ª CRE motivação para seu desenvolvimento profissional e compromisso com o projeto educacional do país e o planejamento da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul. Para o Relatório (COSTA, 2014), a ênfase foi no registro minucioso das ações de formação e das manifestações de efeito nas interações cotidianas de trabalho. Ao concluir aquele estudo, algumas questões apontadas nos diagnósticos iniciais do Seap – em 2012 e 2013 – já estavam bem encaminhadas, mas a partir delas verificaram-se muitas outras problemáticas a serem sanadas e o desejo de dar continuidade à formação em serviço dos profissionais da 35ª CRE.

Assim, não se pode furta a perspectiva de gestão democrática na/para a educação que plasmou a concepção inicial do Projeto de Intervenção, pela expressão usada anteriormente em Luce e Medeiros (2006). Em educação, nas escolas, pode-se praticar distintas formas de participação, de democracia; logo, pode-se promover ou restringir a inserção dos indivíduos em espaços sociais, além dos que lhes seriam “previstos ou autorizados”. Isso é educar em ambiente democrático, para apreço da democracia e da autonomia dos sujeitos sociais, desde a mais tenra idade, ao pleno exercício profissional. A gestão democrática da educação requer mecanismos institucionais e de organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais, na determinação dos objetivos e fins da educação, no planejamento e na tomada de decisões e na alocação de recursos. Esses processos devem mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos nas unidades escolares e em todos os espaços constitutivos do sistema educacional.

A rede estadual de educação do Rio Grande do Sul tem um ordenamento legal de gestão democrática, instituído pela Lei 10.576/95, alterada pela Lei 13.990/2012. As escolas dessa rede vivem aspectos dessa experiência há muitos anos, mas se pode observar que cada escola faz sua gestão de acordo com a concepção dos seus profissionais e da comunidade escolar como um todo. As visões e concepções que estes praticam definem a gestão da escola e por meio do Seap/RS ficaram bem nítidas essas diferenças, assim como a oportunidade de uma formação conceitual e prática para o aprofundamento da gestão democrática da/na educação (LUCE; MEDEIROS, 2006).

Essa concepção de gestão educacional tem como premissa o compromisso da escola com a comunidade em que está inserida e a quem serve. Para isso, a organização democrática, que visa a objetivos transformadores, não pode prescindir da participação efetiva dos envolvidos. Frisa-se aqui a relevância de todos – pais, estudantes, funcionários e professores – participarem nas decisões e ampliarem continuamente sua formação humana e para o exercício da cidadania, como prevê o Seap/RS e se pretendeu reforçar na 35^a CRE e no Mestrado Profissional em Educação da Unipampa.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Angela Regina Pires. **Projeto de Intervenção – Curso de Extensão: Qualificação da Gestão da 35ª CRE com base no SEAP**, 2013, realizado no município de São Borja-RS, no período de 01/10/2013 a 30/04/2014, UNIPAMPA – Campus São Borja. Disponível em: <<https://eventos.unipampa.edu.br>>. Acesso em: 18 mar. 2015.
- COSTA, Angela Regina Pires. **Avaliação Institucional Participativa na Gestão Regional da Educação Básica: O SEAP/RS na 35ª CRE**, Relatório Crítico-Reflexivo, 2014. Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão. 119p. Disponível em: <www.bibweb.unipampa.edu.br>. Acesso em: 16 mar. 2015.
- COSTA, Angela Regina Pires; LUCE, Maria Beatriz. Qualificação e democratização da gestão educacional: os primeiros passos do SEAP. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO XXVI, 2013, Recife/PE. **Anais....** UFPE- Universidade Federal de Pernambuco, 2013. 1 CD-ROM.
- DAMIANI, Magda Floriana. **Discutindo pesquisa do tipo intervenção pedagógica**. Projeto de Intervenção do Grupo de Pesquisa. Cadernos da Educação/FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas, agosto, 2013.
- DECRETO Nº 48.744, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2011. Institui o Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Estado do Rio Grande do Sul – SEAP/RS.
- DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa – Polêmicas do Nosso Tempo**. 8. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.
- FERREIRA, Naura SyriaCarapeto (Org). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 31. ed. 1996
- GANDIN, Danilo. **Soluções de Planejamento para uma Prática Estratégica e Participativa**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013.
- LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs). **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: A Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciências e Educação**, v, 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. CADERNO DE AVALIAÇÃO Nº 1 - Orientações para Avaliação Institucional SEAP/RS. Disponível em: <<https://eap.rs.gov.br>>. Porto Alegre/RS, outubro 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **LEI Nº 10.576, DE 14 DE NOVEMBRO DE 1995 e atualizações**. Gestão Democrática do Ensino Público. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/lei_10.576_compilado.pdf>.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Contrato nº 174/2013-DLC/DAD/Seduc. Análise e avaliação externa de processos e de resultados atinentes à avaliação institucional participativa do Sistema Estadual de Avaliação Participativa – SEAP/RS. **Documento 02/2014. Plano Mestre da Assessoria (Pesquisa)**. Porto Alegre, 2014. 18p.

TECENDO O CAMINHO PARA O PROJETO DE INTERVENÇÃO POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO

Diovane Alves dos Santos¹

Silvana Maria Gritti²

Este capítulo foi elaborado a partir do relatório final do projeto de intervenção aplicado em uma Secretaria Municipal de Educação, cuja metodologia no processo de investigação e construção foi a pesquisa-ação. O projeto de intervenção, objetivo final do Mestrado Profissional em Educação da Unipampa, buscou captar como se constituía a gestão na Secretaria de Educação de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS e, a partir do diagnóstico, construir dialogicamente uma proposta de intervenção para qualificar a gestão.

É importante salientar que o projeto de intervenção nasce da necessidade de intervir em situações reais, o que caracteriza um projeto de ação, o qual necessita de um diagnóstico que envolva participativamente todos os envolvidos, razão pela qual a metodologia da pesquisa-ação foi utilizada para a construção do projeto.

O texto fará reflexão sobre o diagnóstico realizado pela pesquisa-ação, apontando inicialmente elementos teóricos que justificam a escolha dessa metodologia na construção do projeto – trazendo pressupostos teóricos de Barbier, Desroche, Thiollent, Brandão e Freire –, e, a seguir, descrevendo como ocorreu o processo.

1 Mestra em Educação e professora da rede pública municipal de Canoas/RS. E-mail: dio_04@hotmail.com.

2 Doutora em Educação e professora da Unipampa, campus Jaguarão, e na Pós-Graduação em Educação da Unipampa. E-mail: silvanagritti@gmail.com.

O DIAGNÓSTICO E A PESQUISA-AÇÃO

Diagnóstico é uma palavra muito utilizada na área médica. Em educação, essa prática tem sido utilizada como procedimento para apreender as potencialidades e fragilidades educacionais, considerando sua complexidade e movimento, e que, portanto, *a priori*, não está dada, acabada, pois se completa na sua historicidade. É nessa perspectiva que a pesquisa diagnóstica, base para a construção do projeto de intervenção, deve ser realizada, não se definindo apenas por uma análise técnica, mas sim por todo um processo de participação que subsidia esse estudo de natureza qualitativa.

A pesquisa-ação é o método utilizado para olhar reflexivamente e apropriar-se da realidade vivenciada, em um movimento de observação participante. Quando ela é aplicada em um espaço em que o pesquisador é parte do contexto estudado e vivencia todos os processos ali investigados, é necessário:

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da sua história. Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. [...] pretende ser um instrumento a mais de conquista popular (BRANDÃO, 2006, p. 11).

Enquanto agente que atua no espaço pesquisado, ao mesmo tempo em que observa ele é participante e, imerso no contexto, questiona as próprias percepções em um movimento de ação-reflexão coletiva. Para Barbier (2002, p. 117), a pesquisa-ação “implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. [...] Nada de pesquisa sem ação, nada de ação sem pesquisa”. A pesquisa-ação, como aponta Thiollent (2005, p. 16):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Thiollent (2005) diz que um dos fatores que diferenciam a pesquisa-ação da pesquisa convencional é que esta privilegia

aspectos individuais e não coletivos, não apresentando, assim, uma visão dinâmica do problema e, também, que não necessariamente resulta em uma ação, como na pesquisa-ação.

A pesquisa-ação tem sido aplicada em diversas áreas de conhecimento e, enquanto linha de pesquisa, está associada às diversas possibilidades de ações coletivas, dirigidas em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação que se pretenda obter. De acordo com Barbier (2002), a pesquisa-ação tem papel tanto social como pedagógico e político.

Os objetivos da pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2005), podem ser: instrumental, quando visa a resolver um problema prático, de ordem técnica; de tomada de consciência, quando visa a desenvolver a consciência coletiva a respeito de problemas enfrentados; e de produção de conhecimento, que não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local.

Segundo Desroche (1990, p. 98), há três aspectos simultâneos para a pesquisa-ação: 1º) a pesquisa “sobre” os atores sociais, suas ações, transações e interações, objetivando a “explicação”; 2º) a pesquisa “para” dotar de uma prática racional as práticas espontâneas, destacando a finalidade da “aplicação”; e 3º) a pesquisa “por”, ou melhor, “pela” ação, isto é, assumida por seus próprios atores (autodiagnóstico e autoprognóstico), tanto em suas concepções como em sua execução e seus acompanhamentos, que tem por meta a “implicação”.

A pesquisa-ação nesse sentido implica em pensar sobre estes quatro aspectos: sobre/por/para e, ainda, com, em que “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (THIOLLENT, 2005, p. 17).

Na área educacional, a principal referência é Paulo Freire (1983), que aponta que o pesquisador educa e está, ao mesmo tempo, se educando ao fazer a pesquisa-ação. Ele diz que a construção coletiva do conhecimento (que tem na pesquisa como caminho fundamental) é mediada por ações dialógicas com a ação conjunta de todos, que precisam exercer o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construí-lo.

Nesse sentido, o projeto de intervenção, objetivo principal do curso de Mestrado Profissional em Educação, impulsionou para essa premissa da pesquisa-ação, em que existe mediação entre a pesquisa e a ação, sendo esta última o instrumento para compreender a prática,

para questionar e avaliar, exigindo, assim, tomadas de decisões coletivas, o que constituiria a intervenção.

ENCONTROS E DESENCONTROS: AS FALAS E DISCUSSÕES QUE SE TRADUZEM EM DIAGNÓSTICO COLETIVO

A investigação de como acontecem as práticas de gestão na Secretaria Municipal de Educação Canoas (SME) iniciou com o intuito de conhecer a percepção dos sujeitos envolvidos na gestão, com vistas à compreensão dos problemas vividos e das possibilidades de mudança. Foi realizada por meio de encontros e participação de movimentos internos com diretores, gestores das unidades, gerentes de equipes e equipes de apoio e administrativa, os quais atuam nesse espaço e são responsáveis pela análise e execução de políticas, programas e ações em educação no município.

Ressalta-se que, como sujeitos atuantes no contexto da gestão, enfrentamos desafios permanentes na execução das políticas públicas e ações que objetivam implementá-las. Seguindo uma lógica estrutural hierárquica, limitamo-nos a executar o que nos é solicitado. Assim, as limitações de nossas ações imergem-nos em um fluxo diário, impedindo-nos de ampliar os debates e discussões. Diante disso, surge a necessidade de no coletivo nos apropriarmos dessa realidade e produzir conhecimentos capazes de transformar em ação os problemas vivenciados, em que a tomada de decisões passa por um processo de conscientização (ação-reflexão), como aponta Freire (1980, p. 26):

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

Buscando registrar essas percepções e conhecimentos produzidos e tomadas de consciência, utilizamos o diário de campo como modo de registro. O diário de campo é um instrumento de registro e reflexão que compõe, juntamente com a observação participante, técnicas específicas da pesquisa-ação. De acordo com Lima (2007, p. 3), esse instrumento “é uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos”.

O diário também tem por função revelar a trajetória da pesquisa, os caminhos que são trilhados na tentativa de apreensão do que está sendo investigado. Segundo Minayo (2002), quanto mais anotações tiver o diário, maior será o auxílio no momento das análises do objeto estudado. Assim, situações vivenciadas, depoimentos e observações que evidenciam os processos formativos, a organização e planejamento nas conversas com setores, nas participações das reuniões de diretorias e nas vivências que surgem no contexto diário das atividades são as guias que compõem o processo de investigação. Importante ressaltar que estas guias são estratégias necessárias para obter informações em diferentes espaços, mesmo sendo com os mesmos grupos, procurando ampliar as diferentes possibilidades de manifestação das falas das gestoras e gestores.

A análise documental, que é uma busca de registros no contexto da SME, é outro instrumento de coleta de dados referente ao mapeamento das políticas e ações em educação desenvolvidas no município de Canoas e a organização político-administrativa e pedagógica da Secretaria. Esta análise foi realizada com documentos da SME, como o organograma, a Proposta Político-Pedagógica, documentos institucionais, entre outros possíveis de coleta de dados.

Para viabilizar e fomentar essas diferentes formas de observação, foi organizado um roteiro de discussão, com questões flexíveis, as quais serviram para iniciar o debate acerca do que nos propusemos a investigar e subsídios para coletar e analisar as falas. Esse roteiro é fruto das constantes indagações feitas, enquanto gestora na SME desde 2009, sobre como acontecem os processos de gestão que norteiam e implementam as políticas educacionais no município de Canoas e das constantes discussões do tema com colegas que acompanha nesse espaço de tempo. Cabe ressaltar que essas questões servem apenas como “fio condutor” para iniciarmos as discussões, podendo surgir no decorrer dos encontros e espaços de observação outras dimensões a serem discutidas e investigadas.

As questões pertinentes para o início da conversa são: a garantia do direito à educação, qual a concepção e como nos sentimos pertencentes às funções que exercemos diante desse pressuposto constitucional, assim como o que embasa nossas funções, como organizamos nosso trabalho e como está posto o planejamento e em que momento este ocorre entre as diferentes diretorias e sujeitos que a compõem, e, por fim, o que compreendemos como necessário para a organização da gestão interna da SME.

A abordagem da pesquisa-ação partiu da necessidade de realizar pesquisa na qual o diagnóstico fosse construído com a participação daqueles sujeitos que vivenciam as formas de gestão na SME, e, nesse contexto, a própria pesquisadora. Nesse sentido, o planejamento desta pesquisa foi flexível, tendo sido feitas adequações de acordo com as possibilidades individuais e coletivas.

A constituição do diário de campo, instrumento de registro utilizado nesta pesquisa, foi sendo delineada no decorrer dos encontros e conversas realizadas, sendo em um dado momento necessário reorganizar o roteiro inicial, o qual serviu de fio condutor, conforme as discussões iam sendo aprofundadas e o foco ganhava novas configurações.

No processo de investigação não foi realizada seleção de colaboradores para a pesquisa, mas foi feito convite aos que quisessem participar de conversas em grupo ou individuais que teriam como objetivo a realização de um projeto de intervenção na Secretaria. Entretanto, foi necessário que a pesquisadora, enquanto membro orgânico desse processo, rompesse “o esquema assimétrico de objeto e sujeito da pesquisa” (FREIRE apud BRANDÃO, 2006, p. 52), sendo discutido o que precisaria ser pautado ainda no convite para a equipe gestora se inserir como sujeito participante da pesquisa.

Foram realizados encontros com as diretorias, dos diferentes setores da SME, participações em reuniões internas e abordagens com grupos de colegas, nos quais foram realizadas as discussões e pautas para os encontros. Pelas discussões realizadas nesse movimento de pesquisa-ação, pudemos destacar cinco pontos de grande relevância, traçando um diagnóstico da gestão na SME. Nesse contexto construímos o projeto de intervenção “*Ressignificando a gestão através da formação e construção do projeto político-pedagógico da Secretaria de Educação*”, tendo como alicerce a formação dos sujeitos que atuam enquanto gestores na Secretaria, constituindo nesse processo dois eixos: a formação dos sujeitos e a construção do

Projeto Político-Pedagógico, ambos no viés da garantia do direito à educação. Articulados entre si, têm como premissa a qualificação das ações em gestão em um processo dialógico e coletivo. É importante salientar que não tivemos um resultado final do diagnóstico como verdade, ficando muitas indagações que buscamos discutir no processo formativo, pois, como aponta Barbier (2002, p. 145), “uma pesquisa-ação, mais do que outra pesquisa, suscita mais questões do que as resolve”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa-ação traz no seu bojo a relação da pesquisa e da ação, e não foi diferente na realização do diagnóstico que utilizou essa metodologia. Brandão (2006) assinala que a pesquisa-ação não tem a preocupação de explicar os fenômenos sociais após seu acontecimento; busca o caminho inverso, pois procura a aquisição do conhecimento durante o processo tido como de “transformação”.

Nessa perspectiva, no decorrer do processo de investigação, as discussões e conversas realizadas impulsionaram para a reorganização de algumas práticas internas na SME e na construção do projeto de intervenção. A proposta metodológica que implicou em articular pesquisa, ação e intervenção revelou que a análise e construção coletiva possibilitaram a reflexão das práticas cotidianas e a construção de saberes na perspectiva do coletivo. Como mostra Barbier (2002), na pesquisa-ação não se trabalha sobre os outros, mas sim com os outros.

Salienta-se que, no processo inicial de escolha dessa metodologia, consideramos o fato de a pesquisadora fazer parte do universo a ser pesquisado, sendo preciso pensar que esse seria um espaço de ver e escutar o outro, mas também de se posicionar. É um papel ativo, como diz Thiollent (2005, p. 16): “Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”.

Ao utilizarmos a pesquisa-ação para a realização do diagnóstico, buscamos não apenas explicar a realidade, mas principalmente compreendê-la, estabelecendo uma relação entre teoria e prática e visando à construção coletiva de um projeto de intervenção que tivesse significado para os sujeitos participantes, perfazendo um caminho de tomada de consciência e de decisões.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DESROCHE, H. **Entreprendre d'apprendre**: d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Paris: Editions Ouvrières, 1990.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. **Coleção: O mundo, Hoje**, v. 21. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

A PRÁTICA DEMOCRÁTICA NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CASO DA FORMAÇÃO DE GESTORES DAS ESCOLAS POLO DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL/RS¹

Lydia Maria Assis Brasil Valentini²

Jefferson Marçal Rocha³

*Não nasci marcado para ser um
Professor assim (como sou),
Vim me tornando desta forma no corpo das tramas,
Na reflexão sobre a ação,
Na observação atenta a outras práticas,
Na leitura persistente e crítica.
Ninguém nasce feito.
Vamos nos fazendo aos poucos,
Na prática social de que tomamos parte.*

Paulo Freire

-
- 1 Este capítulo relata o Projeto de Intervenção denominado Gestão da educação: a formação de gestores escolares como ação fomentadora da qualidade de ensino nas escolas polo do município de São Gabriel/RS (GEFGESG), que buscou a qualificação das equipes gestoras das escolas polo do município de São Gabriel/RS, realizado pela primeira autora sob a orientação do segundo autor. É parte integrante do relatório final do Mestrado Profissional em Educação da Unipampa, defendido em 1º de agosto de 2014, denominado “Gestão nas escolas polo do município de São Gabriel/RS: pelo enraizamento da prática democrática no processo educacional”.
 - 2 Mestre em Educação. Pedagoga da Secretaria Municipal de São Gabriel, RS. Trabalha na coordenação das escolas do campo do município de São Gabriel. E-mail: lydiaabrasil@yahoo.com.br.
 - 3 Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Professor da Unipampa, campus São Gabriel. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc da Unipampa. E-mail: jeffersonrocha@unipampa.edu.br

Este capítulo tem por objetivo descrever a experiência desenvolvida em um curso de formação para as equipes diretivas de escolas polo das áreas rurais do município de São Gabriel/RS. A proposta foi que, a partir do diagnóstico/pesquisa realizado anteriormente, essa formação contribuísse na construção de um planejamento de gestão educacional que considerasse, entre outros fatores, a multiculturalidade que caracteriza os estudantes destas regiões.

Também relata uma pesquisa diagnóstica desenvolvida em abril/2013, envolvendo seis categorias de informantes: os funcionários da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel/RS; os gestores das escolas polo, os professores e os funcionários; além dos estudantes e familiares moradores no entorno escolar. A pesquisa teve o intuito de conhecer as equipes gestoras das escolas polo e caracterizar os diferentes segmentos que a compõem, além de conhecer a comunidade escolar de cada unidade de ensino. As informações coletadas serviram para contextualizar as ações propostas no curso de formação.

As ações previstas constituíram-se em uma formação para as equipes gestoras das escolas, considerando que a gestão escolar possui papel fundamental para a transformação da realidade do educando (LUCK, 2013).

O curso de extensão propôs-se a contribuir para a qualificação do gestor escolar, por meio de formação continuada, na perspectiva de incentivar a gestão democrática, e da efetivação do direito à educação básica com qualidade. Considera-se que formação técnico-política de gestores das escolas polo do campo por meio da reflexão sobre os desafios atuais enfrentados pelas instituições educacionais provocam reflexão sobre a gestão democrática, por meio de processos de planejamento, participação e decisão colegiada.

Nesse sentido, as ações previam a qualificação para o planejamento com estratégias de ação-reflexão-ação com as equipes gestoras das escolas polo, partindo-se da análise dos dados da pesquisa diagnóstica, realizada com os gestores envolvidos. O projeto de intervenção denominado “Gestão da educação: a formação de gestores escolares como ação fomentadora da qualidade de ensino

nas escolas polo do município de São Gabriel/RS (GEFGESG)⁴ foi executado entre os meses de outubro a dezembro de 2013, a partir da análise em conjunto das temáticas que poderiam contribuir para a qualificação de seus cenários de atuação.

Este capítulo está dividido em três partes, além desta introdução: a primeira relata os aspectos básicos do objeto de estudo (escolas do meio rural de São Gabriel); a segunda trata dos aspectos que delinearão a intervenção (GEFGESG); e, por fim, apresenta-se análise crítica reflexiva da formação como possibilidade de prática continuada de aperfeiçoamento profissional para quem atua em áreas rurais.

O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

Atuando como pedagoga na Supervisão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel/RS – SEME/SG, desde abril de 2011, com foco de atuação nas escolas do campo municipais, e considerando que os aspectos pessoais da vida fazem parte do contexto das atividades do educador, pode-se inferir que minha trajetória constituiu parte importante das motivações dessa pesquisa. Nesse período, observou-se que grande parte dos profissionais que atuam nas escolas do campo estão despreparados para lidar com a diversidade cultural, econômica e social que caracteriza o cotidiano de vida e de trabalho dos grupos sociais do entorno dos polos, pequenos agricultores, trabalhadores rurais, agricultores assentados, quilombolas etc. Muitos professores que atuam nessas áreas desconhecem até mesmo a base legal relativa à oferta de ensino em áreas rurais brasileiras.

4 A palavra intervenção diverge quanto ao seu significado e uso, dependendo da área em que é utilizada. Para alguns autores este termo está condicionado a um caráter negativo e autoritário. Damiani (2012) expõe importantes considerações acerca do estranhamento deste termo no âmbito educacional. Dentre outros sentidos, a autora refere que interferência (sinônimo de intervenção) pode estar atrelada a autoritarismo e cerceamento. Entretanto, o objetivo desta intervenção no presente projeto constitui-se como pesquisa aplicada, priorizando a produção do conhecimento na busca da melhoria da qualidade do ensino. Essa intervenção materializa-se na forma de curso de formação continuada.

São Gabriel mantém 36 escolas, sendo 28 na zona urbana. Para atender à demanda dos estudantes do campo, o município atualmente conta com oito escolas municipais de Ensino Fundamental: cinco são polos e três, multisseriadas. As primeiras oferecem o Ensino Fundamental de 1º ano à 8ª série⁵, e as demais reúnem estudantes do 1º ao 5º ano. O número de matriculados em 2013 totalizou 5.677 estudantes, sendo 606 do campo (10,69% dos matriculados)⁶. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no município, em 2011, atingiu 3,7.

São Gabriel apresenta cinco escolas polo municipais, sendo elas Escola Municipal de Ensino Fundamental Baltazar Teixeira da Silveira – 65 estudantes; EMEF Ernesto José Annoni – 130 estudantes; EMEF Maria Manoela Teixeira da Cunha – 94 estudantes; EMEF Mascarenhas de Moraes – 122 estudantes; e EMEF Jerônimo Machado – 152 estudantes.

A INTERVENÇÃO EM AÇÃO – O GEFGESG

Em São Gabriel, não há registros históricos de formações oferecidas pela SEME especificamente para as educadoras que atuam na educação do campo. Geralmente, os professores dessas escolas são convocados a participarem das formações oferecidas no início do ano letivo e no interstício de julho, porém sem nenhuma referência a temáticas relacionadas às escolas de campo. Nesse sentido, uma formação para educadores do campo é meramente incorporada às temáticas comuns desenvolvidas nos cursos, com pouco ou nenhum caráter específico.

Assim, a partir de contexto mais específico da realidade das escolas locais e da concepção de uma educação para o campo no GEFGESG, objetivou-se a proposição de análise e reflexão sobre as ações das atividades da equipe gestora e de educadoras das escolas polo. Esse curso previu desde a instrumentação e a qualificação da equipe para o planejamento de atividades inerentes aos seus cargos até a reconstrução dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas, que deveriam ser elaborados até o final do ano de 2013, partindo da perspectiva de repensar a elaboração de um currículo

5 Em 2013 o município encontrava-se na implementação do 7º ano, contando ainda com a 8ª série.

6 Dados obtidos pelo Setor de Controle Escolar/SEME pelo Censo 2013.

próprio para o campo. Essa premissa significou contribuir, de forma propositiva, com a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental das escolas do campo do município de São Gabriel/RS.

As formações seguiram estrutura semipadronizada (variando de acordo com a temática a ser abordada) nos encontros, conforme modelo a seguir, representando o que seria uma aula “típica” (Quadro 1), com procedimentos metodológicos comuns a todas.

Quadro 1 - Aula padrão típica

AÇÕES	EVIDÊNCIAS/INSTRUMENTOS
Dinâmicas/Dramatização	Portfólio
Técnicas de ensino	Registros do observador participante
Técnica vivencial	Fotos
Exposição dialogada	Fichas opinativas
Discussão circular	Ficha de assiduidade
Discussão livre	Glossário
<i>Brainstorming</i>	Depoimentos
Mesa redonda	Pesquisa
Oficina/ Debate	Cartazes

Fonte: Dos autores, a partir das técnicas e estratégias de ensino utilizadas.

1 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM UTILIZADAS

Continua em mim o respeito intenso à experiência e à identidade cultural dos educandos. Isso implica uma identidade de classe dos educandos. E um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feitas”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. [...] A gente começa com uma curiosidade indiscutível diante do mundo e vai transformando essa curiosidade no que chamo curiosidade epistemológica. Ao inventar a curiosidade epistemológica, obviamente são inventados

métodos rigorosos de aproximação do sujeito ao objeto que ele busca conhecer (FREIRE, 1995, p. 6).

Para a execução do plano de ação foram elaborados instrumentos de acompanhamento e avaliação das ações, com vistas à verificação de sua efetividade, garantida a partir do satisfatório alcance dos resultados (eficácia) e dos objetivos inicialmente propostos no período previsto (eficiência).

As técnicas ou estratégias de ensino-aprendizagem são utilizadas visando à produtividade ou à realização eficiente de determinados objetivos. Dentre os processos grupais que visam a esses fins, de acordo com Bordenave (2008), destacam-se a coleta e elaboração de dados; a resolução de problemas; a tomada de decisões; a organização das atividades; o controle do tempo gasto e a avaliação de métodos e resultados.

Bordenave (2008) descreve variadas técnicas e seus respectivos objetivos educativos. Dentre elas, destacam-se as que foram desenvolvidas no curso de formação: (1) **Brainstorm** – o objetivo educativo dessa técnica é a de produzir, em prazo curto, grande quantidade de ideias, com alto grau de originalidade e desinibição, baseado em análise de conteúdo do que foi dito pelas participantes e registrado no *flipchart*; (2) **Dramatizações/Sociodrama** – o principal objetivo é desenvolver a empatia ou a capacidade de desempenhar os papéis de outros e de analisar situações de conflito, fundamentadas em participação, interesse e conhecimento/habilidade em fazer análise e/ou comparação das temáticas abordadas com sua prática; (3) **Simpósio/Mesa-redonda** – visa a apresentar diversos aspectos de um problema/tema para fornecer mais informações e esclarecer conceitos; (4) **Oficina prática** – aprender fazendo e resolvendo problemas com a intervenção de recursos humanos competentes e o benefício da discussão grupal; (5) **Estudo de caso** – desenvolver a capacidade analítica e preparar-se para saber enfrentar situações complexas, mediante o estudo coletivo de situações reais; (6) **Estudo orientado em equipes** – desenvolver a capacidade de estudar um problema em equipe, de forma sistemática; (7) **Técnicas vivenciais ou dinâmicas de grupo** – essa técnica foi avaliada por meio de observação direta no decorrer do desenvolvimento das ações.

2 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

Neste item, descrevem-se os instrumentos de análise que foram aplicados na formação GEFGESG.

PORTFÓLIO

Considerando-se que o portfólio é uma ferramenta para monitoramento do processo de ensino-aprendizagem, visando à avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2005), foi proposta a construção individual desses registros em documento, ainda no primeiro encontro, norteada pelas seguintes questões:

1. Qual o tipo de educação do campo que o Brasil necessita ter?
2. Que tipo de escola do campo São Gabriel necessita ter?
3. Que tipo de estudante precisa ser formado?

Priorizou-se considerar o portfólio como indicador de evidências por se constituir em material riquíssimo tanto no quesito avaliativo quanto no monitoramento do comprometimento e da produção dos participantes. Pelos escritos permite-se a expressão de julgamentos de valor, de forma crítica, podendo utilizar-se ainda colagens de revistas, textos de jornais e fotos de atividades desenvolvidas nas escolas, tudo de forma articulada em determinados espaços e em determinadas situações.

Ao longo do período de formação, os participantes elaboraram seu próprio portfólio e socializaram-no para o grupo em mais de um encontro. No final, os portfólios foram entregues para cada cursista para análise. Na análise textual dos questionamentos propostos para a elaboração do portfólio, buscou-se identificar esse agir como

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse procedimento em seu todo é comparado com *uma tempestade de luz*. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos

investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise (MORAES, 2003, p. 192).

FICHA DE SATISFAÇÃO/AVALIAÇÃO

Muitos investigadores assumem que as escalas de Likert fornecem dados em escala por intervalos. O registro, a organização e a sistematização de dados que compuseram a escala de avaliação foram imprescindíveis para revisão de ações ao longo do processo (VIANNA, 2005).

Um exemplo bastante conhecido de avaliação qualitativa pela lógica quantitavista é a que analisa programas e serviços por meio do chamado “indicador de satisfação do usuário”. Convencionase denominar “mensuração de atitudes” ou “escalas de atitudes” a referida linha de investigação avaliativa qualitativa que utiliza instrumentos e resultados típicos da abordagem quantitativa. Apesar de ser uma fórmula muito antiga de estudo de percepções e subjetividade, as escalas que quantificam atitudes e comportamentos continuam sendo adotadas (MINAYO, 2009).

TÉCNICAS VIVENCIAIS OU DINÂMICAS DE GRUPO

Essas técnicas foram desenvolvidas e avaliadas por meio de observação direta no decorrer do desenvolvimento das ações, no início ou durante a formação. Considerando que todo processo de aprendizagem inclui envolvimento emocional, as técnicas vivenciais como as dinâmicas de grupo, são recursos utilizados com o intuito de facilitar a manifestação de percepções e sentimentos.

RELATÓRIO DO OBSERVADOR PARTICIPANTE

A observação participante é definida por Minayo, Deslandes e Gomes (2010) como um processo pelo qual um pesquisador coloca-se como observador de determinada situação social, com o objetivo de realizar investigação científica, ao mesmo tempo participando do cenário cultural e inferindo nele. Essa prática permite ao observador ficar mais livre de prejulgamentos. O instrumento de trabalho do observador participante é o chamado diário de campo, que é um caderno no qual tudo que não faz parte do material formal da pesquisa fica registrado para posterior análise qualitativa.

LISTA DE ASSIDUIDADE

Foi levada em consideração, neste item, a frequência do participante, que demonstrou seu interesse e comprometimento com a proposta do curso.

MATERIAL PRODUZIDO NAS OFICINAS: CARTAZES, FLIPCHART

Os cartazes produzidos foram avaliados por meio de análise de conteúdo, buscando-se fazer leitura extensiva do material quanto à perspectiva do grupo sobre o objeto de discussão, pautada pelo princípio da recorrência e da peculiaridade. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de investigação que, pela descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações. Consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado (BARDIN, 2009).

BRAINSTORM, GLOSSÁRIO

A análise do glossário elaborado no portfólio e do *brainstorm* elaborado pelos gestores cursistas foi baseado também em análise de conteúdo. O glossário, diferente do dicionário, não pretende ser exaustivo e não apresenta indicação de pronúncia, etimologia ou exemplos de uso. Ele reduz seu *corpus* ao vocabulário de um autor ou uma obra, contendo apenas definições (VASCOCELOS; BRITO, 2006).

DRAMATIZAÇÕES, REFLEXÕES

A análise do aproveitamento presente nas dramatizações foi fundamentada em participação, interesse e conhecimento/habilidade em fazer reflexão e/ou comparação das temáticas abordadas com sua prática.

3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

As formações foram estruturadas em quatro módulos com dois encontros de quatro horas cada, totalizando oito encontros e carga horária de 32 horas. O período de desenvolvimento dessas atividades

ocorreu entre os meses de outubro a dezembro/2013. No quadro a seguir estão descritos os temas e objetivos de cada módulo.

Quadro 1 - Módulos

ENCONTRO	TEMA	OBJETIVO
01	Marcos legais para a oferta de ensino na Educação Básica das escolas do campo	Aprofundar conhecimentos acerca da legislação que regula e normatiza a oferta de ensino nas escolas do campo.
02	Princípios da gestão democrática	Propor estratégias que favoreçam a identificação de princípios que orientem as práticas democráticas de gestão.
03	Planejamento na gestão democrática e Projeto Político Pedagógico do campo	Problematizar concepções relativas à função social da oferta de ensino no campo, oferecendo aportes teórico-metodológicos que contribuam à identificação e à formulação de novas estratégias de ação e atividades; oportunizar espaços de reflexão crítica acerca das estratégias adotadas na elaboração do Projeto Político Pedagógico.
04	Efetivação do direito à Educação Básica com qualidade social. Conselho escolar	Propor estratégias que favoreçam a identificação de princípios que orientem as práticas democráticas de gestão.
05	Avaliação institucional no Projeto Político Pedagógico do campo	Oportunizar em espaços de reflexão crítica acerca das estratégias adotadas na elaboração do Projeto Político Pedagógico o aprofundamento de questões na estrutura e informações que o documento contém, disponibilizando suporte teórico e priorizando sua avaliação.
06	Organização curricular da escola do campo	Organizar espaços de estudo e produção de estratégias que contribuam à revisão e à qualificação dos currículos das escolas polo.
07	Função social da escola do campo	Problematizar concepções relativas à função social da oferta de ensino no campo, oferecendo aportes teórico-metodológicos que contribuam à identificação e à formulação de novas estratégias de ação e atividades.

ENCONTRO	TEMA	OBJETIVO
08	A escola do campo na promoção do desenvolvimento rural integrado e sustentável	Adotar estratégias que favoreçam a identificação de princípios e ações que garantam maior contextualização das atividades escolares.

Fonte: Dos autores.

Nos diferentes encontros acima elencados trabalhou-se sempre na perspectiva do modelo anunciado anteriormente como “aula típica”, cujo produto, por meio das evidências e instrumentos de análise, constitui os resultados referentes a todo o processo da formação continuada.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Considerando as duas primeiras questões norteadoras propostas no portfólio, pode-se inferir que os gestores participantes da formação GEFGESG consideram que há urgência na reformulação do currículo para as escolas do campo em São Gabriel/RS, que devem considerar e valorizar a diversidade e a cultura local dos sujeitos que o compõem, conforme registro no portfólio de uma gestora:

São Gabriel tem uma escola do campo que segue a mesma linha (currículo) das escolas da zona urbana e necessita ter uma escola voltada para a realidade da zona rural, dando ênfase e inovando o currículo, visando a trabalhar conteúdos que auxiliem, valorizem e despertem o interesse pelas atividades do campo.

Quanto à terceira questão norteadora, que visa a esclarecer qual estudante está sendo formado, os gestores consideram que a atual escola do campo forma seus alunos para saírem do campo, não atendendo a uma proposta emancipatória, em que os jovens se sintam pertencentes ao seu lugar. Por fim, ressaltam em registros que São Gabriel possui uma realidade “no” campo e não “do” campo. A partir de Caldart (2005), entende-se a concepção de educação “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma cultura pensada desde o seu lugar e sua participação, vinculada a sua cultura, e suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2005, p. 27).

Pode-se inferir que as temáticas desenvolvidas nos módulos foram relevantes na medida em que contribuíram com as necessidades de aprimoramento e qualificação profissional, e, de forma sucinta, apresenta-se a seguir síntese analítica de cada encontro.

Em relação ao tema 1, considerou-se que as participantes desconheciam a base legal da educação do campo e por meio das discussões e do acesso a textos normativos as mesmas puderam refletir e compreender a importância desse embasamento nas suas práticas cotidianas.

A temática abordada no encontro 2 proporcionou debate acerca da política de nucleação adotada no município e sua origem no acordo Ministério da educação e Cultura com *United States Agency for International Development* – MEC/USAID no período de ascensão do regime militar no país. A partir daí se compreendem muitos fatores que ainda hoje estão presentes e de forma impactante para o bom desenvolvimento de um projeto de educação do campo.

Quanto à temática 3, observou-se escasso entrosamento com a palavra planejamento, o qual desencadeou boa argumentação em encontro de exposição dialogada sobre a importância e a necessidade de planejar, pois o que acontece com uma gestão escolar, envolvendo diferentes pessoas e diferentes objetivos, ao não planejar é a evidência de que o comprometimento em alcançá-los não é do interesse ou da preocupação do gestor ou dessa equipe.

O tema 4 subsidiou a reflexão e a necessidade da concepção sobre o Conselho Escolar como um dos pilares que sustentam a ação democrática escolar, tema esse que representava uma lacuna na prática dos gestores, evidenciada por escassos registros e opiniões expressas.

No encontro do tema 5 foi desenvolvida oficina prática de trabalho coletivo, resultando na construção de instrumento de avaliação do Projeto Político Pedagógico, de forma que toda a comunidade escolar possa avaliar a situação da escola em vários aspectos: gestão institucional, espaço físico, organização e ambiente de trabalho, condições de acesso, permanência e sucesso na escola, formação dos profissionais, práticas pedagógicas e avaliativas.

A temática 6 foi um dos encontros em que houve mais debates e que apresentou análises mais consistentes, pois o currículo das escolas do campo apresentara-se como alheio à realidade vivida, desarticulado das questões relacionadas ao cotidiano desses estudantes.

As discussões e estudos realizados referentes ao tema 7, Função social da escola do campo, mostraram que a educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas, em que são tratadas como políticas compensatórias. Suas demandas e especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, geralmente, deslocado das necessidades e da realidade do campo. Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa.

Na perspectiva das discussões propostas no tema 8, a escola do campo na promoção do desenvolvimento rural integrado e sustentável, percebeu-se que os participantes compreenderam que a trajetória da expansão capitalista repercutiu nos problemas sociais do campo, trazendo injustiça social, concentração de riquezas, êxodo rural, sendo a escola do campo também um reflexo dessa expansão.

AVALIAÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES

Vale salientar que este curso de formação não tinha a pretensão de formar, de forma categórica, os profissionais de educação participantes, pois a intenção era provocar análise reflexiva sobre temas que perpassam suas práticas educativas, em especial temas relacionados à educação do campo: legislação, currículo, cultura, entre outros, considerando que os temas relacionados à educação do campo não possuem fóruns específicos e frequentes de discussão em São Gabriel.

Esse contexto aponta, conforme Arroyo (apud CALDART, 2012), para a necessidade de superação da visão de protótipo único de docente, visto que o não rompimento desse paradigma só perpetua consequências desfavoráveis a uma educação do campo:

[...] a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes do campo. As consequências mais graves são a instabilidade deste corpo de professores urbanos que vão as escolas do campo, e a não conformação de um

corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida (ARROYO, 2012, p. 359).

Importa registrar que, embora tenha sido reconhecida por ser “no” campo, por acreditar na educação “do” campo tendo-a como meta e ideal, pretende-se continuar tratando e nomeando a educação da zona rural do município de São Gabriel como tal, e se não é uma realidade ainda, luta-se para conscientizar o valor da identidade de ser uma escola “do” campo. Faz parte dessa luta que os grupos que a compõem tenham participação nos processos que envolvem a dinâmica educacional na instituição. Uma participação democrática, articulada por uma gestão participativa, que ultrapasse um modelo controlador e manipulador de interesses de poucos, evitando que se prejudiquem os direitos daqueles cidadãos que ali se encontram. Essa é uma das principais vias da construção de cidadania democrática e somente na busca dela pode-se recuperar o esvaziamento do significado de conceitos tão necessários e inerentes a uma formação humana de qualidade, como respeito, reconhecimento, tolerância e democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados dessa ação formativa desenvolvida, pode-se inferir que os problemas elencados nas escolas polos de São Gabriel são de ordem administrativa, pedagógica e de concepção educacional, pois ao mesmo tempo em que não há uma abordagem de ensino coerente para áreas rurais, os processos decisórios estão muito aquém da efetivação da democracia escolar. No contexto administrativo, as escolas polo do município foram apenas uma solução sob a ótica da viabilidade econômica das administrações municipais, sem valorizar o direito do jovem do meio rural a ter condições de aprendizagem adequadas à sua realidade.

O que se observa, na prática das escolas polos, é uma abordagem educacional pouco condizente com o lugar em que se vive, pois além dos percalços diários para chegarem aos polos, os educandos não percebem, no processo educativo proposto, um futuro promissor no seu próprio lugar de vida.

As gestões municipais da educação em São Gabriel foram sempre atreladas a interesses político-partidários, nas quais as trocas de

profissionais que conduzem a gestão da educação seguiram acordos extraeducacionais, como sigla partidária e interesses particulares de poder. Percebe-se essa situação na equipe de gestoras das escolas polo, cuja configuração já está bastante diferente do momento inicial deste estudo, marcada por substituições de cargos/funções, ocorridas quando da alteração do executivo municipal. Esse processo dificulta propostas de formação continuada de educadores/gestores de escolas. A organização de espaços de formação para educadores do campo não é específica, pois estão sempre inseridos no contexto das escolas urbanas, ficando alijados de conhecimentos e trocas de experiências específicas à sua prática.

No que se refere à análise do GEFGESG, considerou-se que foi uma primeira etapa de um processo que se espera que tenha continuidade. Com isso, apregoa-se que a gestão educacional do município de São Gabriel precisa estar fundamentada em um planejamento efetivo com prazos que independam da lógica da política eleitoral, ou seja, as bandeiras partidárias não podem servir para mudanças bruscas de concepção educativa.

A Seme de São Gabriel, como setor de política pública, vem desenvolvendo uma gestão amparada em ações e estratégias voltadas a uma escola de qualidade, tanto as urbanas quanto as do campo, investindo na construção e execução de projetos, na capacitação profissional e no suporte pedagógico oferecido. Em que pese os inúmeros entraves à concretização de ações direcionadas à prática pedagógica, a continuidade desse trabalho, por meio do curso Refazendo os caminhos do Pampa, evidencia responsabilidade, por parte dos gestores públicos, em repensar políticas públicas que estejam direcionadas às escolas do campo. É um projeto de desenvolvimento, no qual a educação de qualidade é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade atual, na busca da efetivação por uma educação emancipatória que tenha comprometimento com o estudante, em especial o mais marginalizado pela lógica da expansão capitalista.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. **Portfólio, Avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas/SP: Papyrus, 2005.
- BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria do estado da Educação. **Cadernos Temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED/PR, 2005.
- FREIRE, Paulo. Respeito ao saber do senso comum. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 1, jan./fev. 1995, p. 5-6.
- HILL, M.M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. Lisboa: Sílabo, 2000.
- LUCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Rev. bras. educ. med.** Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022009000500009>>. Acesso em: 16 set. 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MORAES, Roque. **Uma Tempestade de Luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. A storm of light: comprehension made possible by discursive textual analysis (2003). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2013.
- VASCONCELOS, Maria Lucia M. C.; BRITO, Regina Helena P. **Conceitos de Educação em Paulo Freire: glossário**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ROMPENDO O SILÊNCIO EM TORNO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA MICRORREGIÃO DE SANTO ÂNGELO

Eliziane Sasso dos Santos¹

Adelmir Fiabani²

Nenhuma criança nasce racista, ela aprende a ser racista no convívio com os outros, no grupo familiar, na comunidade, em contato com a mídia e também na escola. Portanto, o racismo é uma construção social, consciente, fundamentada na crença de que os seres humanos estão divididos em diferentes raças inferiores e superiores. O racista utiliza-se dessa inverdade para afirmar-se perante outra pessoa, atribuindo-lhe “pertencimento” a outra raça, segundo ele, com características inferiores. De acordo com Silva Jr. (2002, p. 19), o racismo

Consiste em um fenômeno histórico cujo substrato ideológico preconiza a hierarquização dos grupos humanos. Diferenças meramente culturais e/ou fenotípicas são utilizadas como justificativas para atribuir desníveis intelectuais e morais aos seres humanos, a partir do que estes passam a ser classificados.

O racismo é um constructo social, e a escola, como obra dos homens, pode ser um lugar onde ocorrem atos racistas, explícitos e velados. A escola que foi criada para educar, às vezes, é o lugar

1 Mestra em Educação, professora da rede municipal de ensino de Santo Ângelo, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo.

2 Doutor em História, professor na Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Cerro Largo, autor de “Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes” e pesquisador na temática.

onde ocorrem racismos e preconceitos, pois quando as pessoas que atuam nessa entidade não se posicionam contra, estão permitindo a propagação do racismo e transformam aquele local em núcleo formador de racistas ou de afirmação desse mal que tanto prejudica a sociedade. Conforme Francisca Maria do Nascimento Sousa,

a sala de aula e a escola como um todo têm se caracterizado como um espaço de conflito no qual as crianças e adolescentes, negras e negros, sentem dificuldade de consolidar, positivamente, sua identidade e sua autoestima. Isto dá-se, principalmente, pela costumeira vinculação do negro com situações ou coisas pejorativas, através de apelidos e comparações grosseiras e desagradáveis (SOUSA, 2005, p. 112 In. CAVALLEIRO, 2005).

Diante do exposto, há um grande desafio para nós, educadores, acabarmos com o racismo e os preconceitos pela educação, ou seja, que nossas práticas sejam de respeito às diferenças e de valorização das culturas, sobretudo daquelas etnias que não tiveram espaço nos nossos currículos, nem na história oficial da nação. Neste capítulo, trataremos da formação continuada de professores para implementação da Lei 10.639/03.

A LEI 10.639/03 É UM MARCO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em 1988, a Constituição Federal assegurou que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em consonância com a Magna Carta, determinou a todas as esferas do ensino brasileiro atenção à diversidade “especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Em 9 de janeiro de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639, acolhendo uma pauta histórica do Movimento Negro Brasileiro e de parte da academia ao instituir obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino (BRASIL, 2003).

A Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, simboliza um ponto de chegada das lutas antirracistas e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação no Brasil. A

legislação preconiza uma educação para as relações étnico-raciais, orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, assim como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial.

Romilson da Silva Sousa (2009) defende que a Lei 10.639/03 veio para democratizar o espaço escolar, ou seja, “inserir as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e suas histórias no espaço escolar é democratizar este espaço com outros saberes, outras formas de perceber o mundo, outras formas de pensar a realidade construída pelo colonizador”. Segundo o autor, “é pensar outra disciplina, outras relações de poder entre professor e aluno, construindo um ambiente escolar diverso e plural, nas suas abordagens e nos olhares para o sucesso e fracasso escolar” (SOUSA apud LAIA; SILVEIRA, 2009, p. 53).

Por sua vez, Amílcar Araujo Pereira defende que a Lei foi criada para “possibilitar a nós brasileiros vermos a África, os africanos, os afro-brasileiros e nosso próprio país com outros olhares, conhecendo e respeitando essa matriz fundamental para a formação da nossa sociedade”. Conforme Pereira, “o estudo das histórias e culturas dos africanos, dos afro-brasileiros, assim como os povos indígenas, é absolutamente necessário para a construção de um Brasil mais justo e democrático (PEREIRA apud LAIA; SILVEIRA, 2009, p. 82).

Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a Lei 10.639/03 determina que se reconheça “a história e cultura dos africanos e dos afrodescendentes como constitutivas da nação brasileira” e estabelece a igualdade assegurada pela Constituição, pois garante aos cidadãos de todas as etnias o “direito às suas histórias e culturas” e também “conhecer e valorizar as distintas raízes da cultura e conseqüentemente da vida nacional”. A autora afirmou que a referida Lei “cria condições para que se superem estereótipos a partir dos quais se têm formulado julgamentos precipitados, incorretos a respeito de nós negros, do nosso modo de viver, conviver, pensar, agir, construir e compartilhar conhecimentos” (SILVA, 2013).

Conforme Silva (2013), a Lei 10.639/03 “oferece argumentos para busca de meios, a fim de se superarem relações de dominação e de subordinação, desigualdades”, e propõe que “se intervenha em situações desfavoráveis para pessoas e grupos cujo trabalho e vida têm sustentado vantagens para outros que os desprezam e maltratam explicitamente ou não”. Desafia a escola para que “promova encontros entre culturas e histórias, valendo-se de metodologias

e exercícios que ajudem a melhor conhecerem-se uns aos outros, compartilhar ideias, elaborar metas comuns” (SILVA, 2013, p. 1-6).

A Lei oportuniza o debate sobre que escola nós desejamos aos nossos alunos e que cidadão queremos formar. Ao garantir a inserção dos conteúdos sobre História da África e do negro nos currículos, estamos combatendo o preconceito e oportunizando a todas as etnias o conhecimento sobre a história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros. O conhecimento é o primeiro passo para combater o preconceito, pois ele existe nas pessoas que não conhecem o verdadeiro sentido das coisas.

Quando a escola e os professores não se posicionam contra o racismo, estão colaborando para sua perpetuação, pois vivemos em uma sociedade que se constituiu em bases racistas, visto que nossa história foi marcada pela presença de escravos por quase quatro séculos. As relações sociais naquele período foram mediadas pela violência física e psicológica, sendo o trabalhador escravizado ‘rebaixado’ ao último patamar das classes sociais. O racismo contra os negros se originou no período escravista e manteve-se de forma velada no período livre, sob o manto da pseudo “democracia racial”, registrada na obra de Gilberto Freyre.

A queda do Muro de Berlim em 1989, o fim da União Soviética (URSS) e o triunfo do neoliberalismo também afetaram a academia, sobretudo no que se refere à produção historiográfica. Temas menos “conflituosos”, como o estudo da alimentação e da vestimenta do cativo, sexualidade do escravo, acordos entre senhores e trabalhadores escravizados, ganharam mais visibilidade do que a luta de classes, por exemplo. A obra de Gilberto Freyre foi cooptada pelos neoliberais como a história “oficial” do Brasil, na qual, segundo o sociólogo, as relações entre negros, indígenas, brancos e mestiços eram cordiais.

O mito da democracia racial encobre o racismo velado que ocorre diariamente, muitas vezes, despercebido da sociedade em geral. Trata-se de atitudes sutis que parecem inofensivas, mas que fazem muito mal às vítimas, no caso negros e indígenas. Exemplos de racismo velado são vistos nos comerciais em que as mulheres obedecem ao padrão de beleza europeu e também modelos de família em que não aparecem casais inter-raciais.

A formação de professores em educação para as relações étnico-raciais é importante para a implementação da Lei 10.639/03 e fundamental no combate ao racismo e ao preconceito. Essa temática

é recente nas nossas escolas, visto que a Lei foi sancionada há pouco mais de 10 anos. Muitos professores já haviam concluído seus estudos acadêmicos quando a Lei foi criada e não tiveram acesso aos conteúdos sobre História da África. A formação continuada vem para preencher essa lacuna e auxiliará na construção de propostas pedagógicas voltadas à valorização e respeito à diversidade.

A formação continuada complementa a formação inicial e também é o momento de contato com as novas pesquisas, sobretudo no campo da educação. Nesse caso, a educação para as relações étnico-raciais é um tema muito oportuno para ser trabalhado com os educadores, visto que nos cursos de graduação essa questão não foi bem tratada até meados do século XXI. Fez-se necessário uma lei (10.639/03) para que as universidades também revissem suas práticas. Portanto, a maioria dos professores formados antes dessa data pouco discutiram essa questão, ou nem sequer tiveram contato com esses conteúdos.

A ESCOLA, A CRIANÇA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A escola é o lugar onde a criança continua seu processo de construção da identidade, iniciado no meio familiar e na comunidade. Se a escola não contribui positivamente nesse processo, ela pode matar identidades ou aniquilá-las. Uma criança afrodescendente que não encontra referências positivas do seu povo tende a negar sua origem, seu pertencimento étnico e, gradativamente, passa a construir outra identidade, na maioria das vezes, aproximada do grupo hegemônico, 'vencedor' - o branco.

A escola é um local privilegiado de relações sociais, visto que para ela convergem os diferentes pensamentos, as mais variadas manifestações culturais, as diferentes formas de ver e conceber o mundo. As escolas são permeadas por relações sociais, culturais e econômicas complexas e nesse ambiente estão o professor, o aluno, o coordenador, os pais, a equipe diretiva e os demais trabalhadores que viabilizam o fazer pedagógico. Na escola todos se relacionam intelectualmente, trocam afetos, experiências e lá estão diferentes etnias e ideologias. É um campo tenso, em que os interesses individuais batem de frente com os interesses coletivos, sendo os conflitos inevitáveis.

A educação para as relações étnico-raciais entra justamente nesse campo conflituoso, de múltiplos interesses e de várias tendências ideológicas, para dialogar com as pessoas objetivando

humanizar o convívio diário. A construção da identidade da criança negra passa pela família, pela escola e por grupos sociais carregados de ideologias de superioridade “brancocêntrica”/dominadora³. Na escola, a criança amplia e intensifica a interação com outras crianças e adultos e, também, com outros meios de conhecimento, que proporcionarão outros modos de leitura e compreensão do mundo.

A experiência vivenciada pela criança pode ser positiva ou negativa. Em uma sociedade repleta de significantes brancos positivos e contaminada por estereótipos em relação ao negro, a experiência da criança negra poderá ser negativa. Segundo Souza, a escola é importantíssima na afirmação do racismo; é na escola que a criança tem um verdadeiro choque com a percepção do significado de ser negro. A diferença que antes era sentida como algo nebuloso agora torna-se clara, mas com toda a carga negativa do significado da diferença racial, do significado de ser negro nessa sociedade (SOUZA, 2001, p. 58).

O contato da criança negra com ambiente hostil, permeado de preconceitos, de indiferenças e situações conflituosas, influenciará fortemente a percepção que ela tem de si, podendo trazer sérios danos à sua estrutura psíquica, levando ao sentimento de baixa autoestima, insegurança, desvalorização e autorrejeição.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que tem por objetivo o “desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, não há um currículo formal, no entanto, a escola/professores deverá trabalhar no sentido de desenvolver algumas capacidades, como: “ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, entre outros” (BRASIL, 1998).

Nenhuma criança nasce racista, visto que o racismo não é transmitido geneticamente. O racismo e o preconceito nascem no

3 Brancocêntrica é uma expressão que resume o pensamento de superioridade cultural branco-europeia sobre os demais, sobretudo a cultura africana. Por exemplo: as manifestações artísticas africanas são vistas por alguns analistas europeus como inferiores.

convívio com os outros, que pode ser no grupo familiar, no grupo comunitário ou pela influência da mídia ou da literatura. Segundo Teun A. van Dijk, na obra *Racismo e discurso na América Latina*, “muitas práticas de racismo cotidiano, tais como as formas de discriminação, podem até certo ponto ser aprendidas pela observação e imitação” (DJK, 2008, p. 14). A escola, enquanto espaço de convivência, pode tornar-se um lugar onde se educa positivamente para as relações étnico-raciais ou onde se acentuam o racismo e o preconceito. Nossa afirmação tem por base que a nossa sociedade é racista, visto que somos herdeiros de um passado escravista, que determinou relações desiguais, permanentes nos dias de hoje.

Os professores de Educação Infantil têm responsabilidade sobre as atividades que ministram às crianças e precisam estar atentos ao ambiente de convívio dessas. Palavras, gestos, brincadeiras, imagens podem ferir, magoar, inibir, revoltar crianças que já foram estigmatizadas em outros ambientes. Muitas vezes, os afrodescendentes são alvo de chacotas, brincadeiras de mau-gosto e piadas e sofrem com isso. Não raro, esses fatos acontecem na escola e os professores não podem ser omissos.

Na maioria das vezes, as crianças afrodescendentes chegam à escola com imagens negativas sobre si mesmas. Para Vera R. Triumpho (1991), “a nossa criança negra, por todo um condicionamento sociocultural de um ideal de beleza e padrões europeus, possui baixa autoimagem e baixa autoestima”. Consequentemente, “ela será um adulto com problema de identidade pessoal” (TRIUMPHO, p. 18 In: NASCIMENTO, 1991). A baixa autoestima e a baixa autoimagem acentuam-se quando a criança sofre preconceitos e discriminações por suas características fenotípicas.

Quando esses fatos ocorrem, a criança tende a negar sua cor e procura outra “classificação”, como dizer-se morena. Para Ivone Oliveira (1994), “as crianças negras apresentam o desejo de morenear”, ou seja, a criança tem vergonha de si mesma, quer tornar-se branca e aspira ser uma outra pessoa. Conforme Oliveira, ao voltar-se para seu próprio corpo, a criança encontra na cor da pele as marcas do menosprezo (OLIVEIRA, 1994, p. 82).

Quando ocorrem atitudes racistas e preconceituosas em relação à criança negra ou indígena, a tendência dessas é negar seu pertencimento étnico. É comum crianças afrodescendentes não se identificarem como negras na Educação Infantil, fato revelador do quanto o racismo e a discriminação fazem mal. Para Eliane Cavalleiro

(2012), quando a criança negra é discriminada, ela sofre e ocorre um outro fenômeno paralelo a esse com a criança branca que assiste ao ato. “As crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele” (CAVALLEIRO, 2012, p. 10).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Especialistas em educação apontam a formação continuada como a melhor alternativa quando há lacunas na formação acadêmica ou dificuldades no fazer pedagógico. A formação continuada é a troca de experiências entre os pares mediados por especialistas em determinados assuntos, geralmente desconhecidos dos professores. Para Antônio Nóvoa (2001), a formação continuada é o resgate das experiências pessoais e coletivas, única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ou seja, “é preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas” (NÓVOA, 2001, p. 43).

As mudanças ocorridas nas últimas décadas com a globalização e a massificação dos meios de comunicação exigem constante atualização dos professores. As informações chegam até nós instantaneamente, ou seja, os acontecimentos nos são apresentados em tempo real. Também as pesquisas, descobertas, produções científicas circulam pelos meios de comunicação e podem ser acessadas pelos docentes, discentes e população em geral. Basta um toque na tela e temos à nossa frente construções e desconstruções sobre os mais variados temas.

A formação continuada faz-se necessária para manter o professor atualizado e é o momento de partilhar informações e conhecimentos. Segundo Zainko (2006), “um professor em sintonia com seu tempo deverá ter, como horizonte de aperfeiçoamento, um processo de aprendizagem contínua, estando em condições de responder às demandas e aos desafios do tempo presente” (ZAINKO, apud FERREIRA, 2006, p. 1.994-1.995). Portanto, a probabilidade de termos educação de qualidade é maior com formação continuada dos docentes, pois as mudanças são constantes e precisamos estar inteirados do que acontece ao nosso redor e no mundo.

Nos últimos anos, o Estado tem demonstrado preocupação com a formação continuada dos professores. “A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema”. Assim, passou a implementar “políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação”, pois entende que “é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 2001, p. 97-98).

A Lei 10.639/03 modificou a LDB e obrigou as escolas a inserirem conteúdos sobre história e cultura africana nos currículos, fato novo para muitos professores. Conforme Marques (2003), a formação continuada é imprescindível para “dar resposta aos problemas emergentes num mundo em transformação, quer no sentido da adequação e acompanhamento dos avanços tecnológicos e científicos e das conquistas sociais”. No entanto, a formação continuada não pode ser “apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior”, mas como “obra de um empenho coletivo dos educadores situados no seio das instituições, organismos e movimentos sociais, sob a forma de programas ao mesmo tempo participativos, orgânico-sistemáticos e continuados” (MARQUES, 2003, p. 203-208).

Conforme Azoilda Loretto da Trindade et al. (2010), a Lei 10.639/03, ao valorizar a diversidade brasileira, reconhecendo a participação efetiva de africanos e afrodescendentes na construção da nossa sociedade, gerou uma demanda específica: formar professores para aplicar determinados conteúdos até então apagados dos currículos escolares e da formação profissional dos docentes (TRINDADE, 2010, p. 6).

A formação continuada em educação para as relações étnico-raciais será exitosa se o professor se propuser a reconhecer o pertencimento étnico-racial dos estudantes, agir de forma adequada contra o racismo e as discriminações e contribuir para que se desenvolva uma identidade positiva. Da mesma forma, deve considerar os valores, conhecimentos, identidades, emoções, memórias, competências que as pessoas trazem consigo. Também precisa estar aberto aos projetos das comunidades, interações família/escola, interagir com a mídia, movimentos sociais, igrejas, templos (TRINDADE, 2010).

A educação para as relações étnico-raciais não é tarefa simples. Exige do professor paciência, perseverança, valorização e

reconhecimento das atividades em favor da diversidade. Precisa ser capaz de refletir sobre as experiências não exitosas, saber avaliar as potencialidades e limitações do trabalho docente para não criar falsas expectativas, superar as atitudes comuns de imobilidade e romper com o discurso derrotista “não é possível fazer nada”, “não adianta fazer alguma coisa” (TRINDADE, 2010, p. 6).

O professor formado em educação para as relações étnico-raciais necessita planejar e selecionar conteúdos que promovam uma educação equânime, humanitária e igualitária e revelar que alguns conteúdos presentes em materiais didáticos e ementas não são apropriados para o objetivo proposto. Definir objetivos de ensino relativos a essas relações. Precisa também discutir o caráter ocidental e eurocêntrico do conhecimento científico abordado nos cursos de formação inicial e continuada de professores e considerar também que os conhecimentos científicos foram construídos pautados em conhecimentos dos povos africanos, asiáticos e americanos (TRINDADE, 2010, p. 6).

UMA NOVA ATITUDE NA ESCOLA

Em 2012, iniciaram-se as atividades acadêmicas do Mestrado Profissional em Educação na Unipampa, na cidade de Jaguarão. Como requisito para aprovação nesse curso *stricto sensu*, idealizamos e aplicamos um projeto ação/intervenção na microrregião das Missões, especificamente nos municípios de Santo Ângelo, Eugênio de Castro, Entre-Ijuís e Vitória das Missões.

Feito o contato inicial com as Secretarias de Educação de cada município, aplicamos questionário a fim de diagnosticar quais eram as maiores dificuldades que os docentes tinham para pôr em prática a Lei 10.639/03. Empiricamente, sobretudo, pela experiência docente, imaginávamos que a falta de formação continuada estaria entre as dificuldades elencadas pelos professores. Nossa constatação foi comprovada nas respostas de um questionário com questões dirigidas aplicado aos docentes como forma de embasar nosso projeto de ação/intervenção. A grande maioria dos professores entrevistados apontaram a necessidade de um curso de formação para suprir lacunas oriundas da formação inicial.

Elaboramos o projeto ação/intervenção “Formação docente para a implementação da Lei 10.639/03: rompendo o silêncio em torno da educação para as relações étnico-raciais”, requisito para conclusão do curso no Mestrado Profissional em Educação da

Unipampa, e o aplicamos nos municípios citados anteriormente. Primeiramente foram realizadas palestras sobre os temas: História da África, história do negro no Brasil, cultura afro brasileira, escravidão, racismo, preconceito, formação da identidade, racismo e preconceito na Educação Infantil, o negro no livro didático, ações positivas para combater o racismo e o preconceito. Em seguida, foram realizadas oficinas a fim de dar praticidade à teoria apresentada nas palestras.

As oficinas tiveram a participação dos professores, que criaram máscaras africanas, instrumentos musicais de origem africana, bonecas africanas e aprenderam sobre estética africana, culinária africana e a influência das línguas africanas no português brasileiro. Também abordamos aspectos da literatura africana e afro-brasileira. Durante as oficinas os professores confeccionaram materiais pedagógicos para utilização em sala de aula.

Nosso projeto de ação/intervenção tem por base teórica combater o eurocentrismo e propor novas metodologias em relação ao ensino de História da África e do negro no Brasil. Autores como Petronilha Gonçalves da Silva, Kabengelê Munanga, Eliana Cavalleiro, Georgina Helena Lima Nunes, Nilma Lino Gomes e outros defendem que a África é um continente rico culturalmente e que os afro-brasileiros são descendentes de africanos escravizados e não de escravos. A diáspora africana é um episódio na História da África, que teve início, meio e fim.

Durante o curso, nasceu a proposta para que os professores fizessem projetos referentes à Lei 10.639/03 nas escolas. Todas as instituições de ensino assumiram esse compromisso e realizaram projetos, cujos resultados foram apresentados no I Seminário Regional Consciência Negra nas Missões. Esse seminário teve a participação do professor Domingos Lopes da Costa, de Guiné-Bissau, do professor Dr. Adelmir Fiabani e da mestra Eliziane Sasso dos Santos. Foram distribuídos aos melhores projetos livros e uma biblioteca em PDF com 79 obras sobre a temática das relações étnico-raciais. No final do projeto ação/intervenção, foram certificados 197 professores.

Durante a aplicação do projeto ação/intervenção percebemos que não havia debates sobre racismo, ações afirmativas, preconceito, Lei de Cotas e outros. Os professores não trabalhavam de forma conjunta tendo por fim a implementação da Lei 10.639/03. Havia ações pontuais, isoladas, como forma de vencer uma meta estabelecida. Após a execução do projeto, identificamos comprometimento dos

professores com a causa, elaboração de atividades interdisciplinares e pesquisas sobre a temática.

Também constatamos que o debate sobre os temas polêmicos (cotas, racismo, preconceito) modificou o discurso dos professores e dos alunos. Outro fato observado foi o aumento da autoestima dos alunos afro-brasileiros a partir das atividades realizadas nas escolas. Uma das escolas envolvidas no projeto foi reconhecida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul como referência na aplicação da Lei 10.639/03.

CONCLUSÃO

A formação de professores em educação para as relações étnico-raciais é uma medida importante para a implementação da Lei 10.639/03. O professor precisa conhecer o conteúdo para ensinar, pois ninguém consegue ensinar o que não conhece. A qualificação por meio da formação continuada produz mudanças nas formas de preparar as aulas, na programação da escola e induz ao trabalho coletivo e interdisciplinar.

Educar para as relações étnico-raciais exige mudanças na escola, nos professores e nos alunos. Na verdade, não estamos educando, estamos nos educando, ou seja, aprendendo juntos. De nada valerá nosso esforço como educadores se a escola não tem essa meta como prioridade. Também não adianta a escola ter lindos projetos se os professores não assumem o compromisso de mudar sua postura nas aulas e no dia a dia.

Quanto à escola, para educar para as relações étnico-raciais, faz-se necessário questionar que cidadão queremos formar? Que aluno queremos educar? Que sociedade queremos ter? Queremos uma sociedade democrática, justa, igualitária, sem racismos, sem opressões? Caso a resposta seja afirmativa, para educar para as relações étnico-raciais faz-se necessário alterar o Projeto Político Pedagógico da escola; romper com a organização curricular eurocêntrica, tradicional, que não deu espaço às diferenças e que negou espaço à história dos negros e dos indígenas como protagonistas na construção da nossa pátria; reorganizar o calendário das comemorações, com tratamento igualitário às datas significativas para o povo negro. A escola, como entidade, precisa ser a primeira a denunciar as injustiças, os atos racistas, as discriminações que ocorrem dentro e fora dela, chamar para o debate os alunos e a comunidade quando esses males ocorrem.

O professor precisa mudar de postura, assumir-se etnicamente e aprender a respeitar as diferenças, ser coerente com o discurso antirracista, estar vigilante aos conflitos por motivos étnicos, ter coragem de enfrentar o debate, não se omitir ou manter-se em posição de neutralidade. Também precisa conhecer as diferentes matrizes culturais que formam nossa sociedade para não cometer erros e emitir pré-conceitos. O planejamento do professor deverá ser em consonância com o Projeto Político da escola, pois ele está no papel de executor deste documento. Muitas escolas possuem excelentes PPPs, mas, na prática, são estéreis porque os professores não o seguem.

Na educação para as relações étnico-raciais, os alunos precisam identificar-se etnicamente e aprender a respeitar as diferenças. A relação com os professores é de troca, em que as experiências são compartilhadas, pois aprende-se com a experiência do outro. A escola que se propõe a educar para as relações étnico-raciais precisa dialogar com a comunidade, abrir espaço para a educação informal. A etnia negra tem na memória, na oralidade muito a ensinar e muito a contribuir para o currículo e para as aulas.

Finalizamos este capítulo com a certeza de que a microrregião de Santo Ângelo está diferente em relação à educação para as relações étnico-raciais após a aplicação do projeto de ação/intervenção, sobretudo os municípios de Eugênio de Castro, Entre-Ijuís, Santo Ângelo e Vitória das Missões. A sementinha que ajudamos a plantar gerará bons e saudáveis frutos na construção de um mundo melhor, democrático, igualitário, sem racismos e sem discriminações. Um mundo onde as diferenças servirão para unir e não para afastar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 1996. Brasília. 1996.

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília. 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei 10.639. Brasília. 2003.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília. 1996.

BRASIL. PNE. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Câmara dos Deputados. Brasília-DF, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2012.

DIJK, Teun A. Van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional de educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, ed. 142, Abril, 2001.

OLIVEIRA, Ivone M. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. São Paulo: Papirus, 1994.

PEREIRA, Amílcar Araujo. A pesquisa e o ensino de História da África a partir da Lei 10.639/03. In: LAIA; SILVEIRA. **A Universidade e a formação [...]**. p. 82.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. 10 anos da Lei no 10.639/03 – um olhar crítico-reflexivo. In: SEMINÁRIO VIRTUAL NACIONAL - HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/UFPE, 2013.

SILVA Jr., Hédio. **Direito de Igualdade Racial**: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECADI, 2005.

SOUSA, Romilson da Silva. Ações afirmativas e a Lei 10.639: Elementos para outra cultura educacional. In: LAIA, Maria Aparecida de; SILVEIRA, Maria Lúcia da. **A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. São Paulo: Summus, 2001.

TRINDADE, Azoilda Loretto da et al. **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. v. 4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRIUMPHO, Vera R. A criança negra e a cultura afro-brasileira. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **A África na escola**. Brasília: Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias Nascimento, 1991.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Desafio da Universidade Contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MULTICULTURALISMO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DA LEI 10.639/2003 AO COTIDIANO ESCOLAR

Andiara Valderez Lucas Pinheiro¹

Regina Célia do Couto²

A necessidade de aprofundarmos os estudos sobre as relações étnico-raciais surgiu após alguns questionamentos durante o curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), nas disciplinas Ensinar e Aprender História e Teorias do Currículo. Nesta última, foram abordadas as teorias críticas e pós-críticas que buscam, a partir do estudo sobre os currículos, refletir sobre o foco eurocêntrico da educação. Ao mesmo tempo, essas teorias abriram um leque de discussões sobre o que é, o que faz os currículos e quais conhecimentos culturais, étnicos, sociais e políticos estão presentes neles impelindo-nos a questionar: por que alguns conhecimentos fazem parte do currículo enquanto outros não?

Percebemos que no decorrer de nossa formação, principalmente na escolarização básica, há tratamento inadequado e omissões nas disciplinas do currículo do Ensino Fundamental no que se refere às Histórias e às culturas africanas e afrodescendentes. As questões referentes à História dos negros eram ensinadas apenas superficialmente e não apresentavam nem questionavam o ponto de vista desses grupos sobre suas conquistas e vitórias, abarcando apenas questões referentes à escravidão. Não havia diálogo sobre o preconceito advindo de séculos, muitas vezes devido ao tratamento

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa, tutora presencial do curso de licenciatura em Pedagogia a distância da Universidade Federal de Pelotas e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental – Hulha Negra (RS).

2 Doutora em Educação e professora adjunta da Universidade Federal do Pampa entre os anos 2006-2015. Atualmente é Professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: rreginacouto@gmail.com.

inadequado frente a esse tema considerado bastante complexo em nossa sociedade. Na História da escravidão, por exemplo, o ponto de partida era a vinda dos escravos da África, nunca a partir da História desse continente. A História da África e da presença africana no conhecimento escolarizado era ensinada a partir da visão do colonizador. Com afirma Torres Santomé (2008), o ensino de História pode contribuir para a imposição de uma única visão do passado e do presente. O conhecimento obrigatório acaba por definir, por justificar uma organização existente.

De acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, 2007, 11), “existe na educação brasileira a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar e isso tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola”.

Começamos a observar que, diante das questões expostas em sala de aula através dos componentes curriculares já citados, que havia muitos contrapontos com o que vivenciávamos em nosso cotidiano, pois o tratamento dado aos negros era bem diferente das odisseias e fábulas vividas pelo mundo europeu. No ensino médio³, o mero enfoque em avaliações quantitativas não dava margem para entendermos sobre a temática étnica e racial de forma analítica, e como no Ensino Fundamental, sentíamos uma grande diferença na História dos povos africanos frente ao povo europeu. Não se trata aqui de atribuímos o mérito do conhecimento aprendido, o fato é que esse tipo de currículo acaba por definir o que devemos saber sobre esse ou aquele grupo, e, muitas vezes, esse conhecimento torna-se a verdade sobre os povos, suas culturas, suas tradições. Por outro lado, deixa à deriva histórias e memórias de alguns povos que tiveram participação efetiva na formação das identidades culturais do Brasil.

No Ensino Superior, as indagações continuaram por meio dos temas ligados às disciplinas de Perspectivas Investigativas em História da Educação, História da Educação no Brasil e Teorias

3 Quando falamos em Ensino Médio estamos nos referindo às nossas experiências como docentes da escolarização básica nos anos 90. Também a experiência que a autora Andiara Lucas vivenciou no Ensino Médio entre os anos 2000-2004 foi de grande importância para construirmos nossas observações acerca das Histórias ensinadas.

Curriculares do curso de Pedagogia da Unipampa, como dissemos anteriormente, principalmente como tem sido abordada de maneira acrítica, por exemplo, a presença dos negros na construção do Brasil.

Como discorrem os temas transversais Pluralidade Cultural (BRASIL, 1998), “[...] preconceito racial ocorre no cotidiano das escolas brasileiras e convivemos com posturas estigmatizadas e isso acaba envolto também em questões como o rendimento escolar e a capacitação dos professores para lidar com este tipo de questão”. Entendemos que o recorte para tratar a pluralidade cultural necessita partir de um ponto de vista que não privilegie os aspectos étnicos e raciais de alguns grupos em detrimento de outros.

Por outro lado, pensamos que é muito importante valorizar as situações de ensino e de aprendizagem que considerem a possibilidade de ponderar sobre as circunstâncias de desigualdade sobre as quais as histórias e as culturas afrodescendentes são construídas nas salas de aula. Entendemos que os educadores possuem papel importante dentro dos espaços escolares, podendo, então, desconstruir e reverter falas antidemocráticas e monoculturais, proporcionando conhecimento das múltiplas visões das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira, vislumbrando sua grande e positiva diversidade.

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial nas diversas instituições educacionais pode contribuir para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais (SECAD, 2007). Entendemos que um dos caminhos para compreendermos a história social e cultural deste país pode ser pelo estudo das matrizes culturais africanas e afrodescendentes.

Com relação a esse tema, política e socialmente, o Brasil tem avançado como é perceptível na Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Para conhecer qual é a proposta da Lei, faremos breve histórico sobre as políticas educacionais no que se refere a diferentes etnias e grupos culturais.

Como temos afirmado (FONSECA; COUTO, 2008), os anos 1980 e 1990 foram importantes para o setor educacional. Profundos e marcantes avanços e recuos nas políticas educacionais se fizeram presentes, paulatinamente, no cenário nacional; desde as lutas pela redemocratização do ensino às reformas no campo curricular, chegando à discussão e implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). Da LDBEN

emergiram propostas com o intuito de assegurar sua viabilização em diferentes níveis da educação.

Assim, foram implantadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; Parâmetros e Referências Curriculares para a Educação Básica; e Diretrizes Curriculares para cursos de nível superior. Nesses documentos estão expressas as diretrizes para a educação nacional.

No final dos anos 1990, também foram editados os temas transversais: Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, dentre outros. No tema Pluralidade Cultural, por exemplo, privilegiou-se a questão étnico-racial, deixando evasivas quanto às classes sociais e cultura popular. No entanto, de acordo com McLaren (2000, p. 123), o multiculturalismo para ser crítico deve “compreender a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre os signos e significações”.

Para atender à Lei 9.394/96, em meados de 1998 o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pela Secretaria de Educação Fundamental, sugerindo caminhos a serem seguidos por todas as escolas do país. Em seus fundamentos, essa ação passou a estabelecer que:

[...] para viver democraticamente em uma sociedade plural, é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. Por sua formação histórica, a sociedade brasileira é marcada pela presença de diferentes etnias, grupos culturais, descendentes de imigrantes de diversas nacionalidades, religiões e línguas (BRASIL, 1998, p. 117).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 124-125), que discorrem sobre pluralidade cultural, “[...] o discernimento é indispensável quando ocorrem situações de discriminação no cotidiano da escola, pois a problemática que envolve a discriminação étnica, cultural e religiosa não deve se manter nas ambiguidades das falas e atitudes, alimentando o preconceito, mas pode servir como elemento de aprendizagem e crescimento de todo o grupo escolar”.

Sobre o papel da escola nessa discussão, concordamos com Cavalleiro (2000) quando essa afirma que as escolas constituem-se de espaços proeminentes para o debate e a valorização da cidadania dos

negros. O autor acrescenta que a melhor estratégia para o combate à discriminação e o preconceito é a disseminação de informações sobre as culturas e Histórias dos negros.

A produção, a publicação e a distribuição de diretrizes, parâmetros – produtos das políticas públicas – também constituem a prática adotada pelo atual grupo político que assumiu o governo federal desde 2003. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana DCNs (BRASIL, 2004) são um desses documentos-base das mudanças pretendidas para a educação escolar.

No início do ano de 2003, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecendo a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, as injustiças e discriminações raciais sofridas pelos negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a História e a cultura dos grupos que participaram da construção do Brasil, alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que institui diretrizes nacionais para a educação das relações étnicas e raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2003).

As pressões dos movimentos negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira tiveram como resultado a inclusão, por meio dessa Lei, das disciplinas como História da África e dos africanos, a luta dos negros em terras brasileiras, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade brasileira. Além disso, insere, no calendário letivo, o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Dentre suas providências, o documento ratifica mudanças na LDB, que passa a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B e visa a abranger estabelecimentos de Ensino Fundamental, Médio, oficiais e particulares, a fim de implantar no currículo dessas instituições os conteúdos citados acima.

Diante do exposto, questionamos não somente o papel da escola para a construção de uma sociedade menos desigual, mas, fundamentalmente, o que nos preocupa é saber se nos espaços escolares a Lei 10.639, que existe desde 2003, tem sido aplicada e como são abordadas as diretrizes para a educação das relações étnicas e raciais no cotidiano da sala de aula.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de Jaguarão/Rio Grande do Sul, que será tratada pelo nome fictício de “Fronteira Sul”, e teve como objetivos: investigar na referida escola o que os professores fazem nas suas práticas cotidianas de sala de aula para que o ensino da História e da cultura africanas e afrodescendentes se efetive; fazer levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho étnico-racial na escola; caracterizar os procedimentos utilizados na metodologia dos professores dessa escola de Jaguarão; analisar o que os professores pensam sobre educar para as relações étnico-raciais no ambiente escolar; e verificar como a escola está implementando essas diretrizes, provenientes da Lei 10.639/2003, no cotidiano da sala de aula.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, está fundamentada no que Chizzotti (2006, p. 28) ensina sobre a compreensão da atividade humana nos diferentes espaços: “[...] se fundamenta na compreensão de que a realidade é construída na interação com o ambiente, nas diferentes relações humanas e sociais”. Foram analisados os procedimentos didáticos utilizados pelas professoras dos anos iniciais da Escola Fronteira Sul e também foram realizadas pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas.

Nas entrevistas, foram utilizadas perguntas fechadas e abertas na tentativa de flexibilizá-las conforme sugere Minayo (2007), quando afirma que esse tipo de pergunta possibilita dinamismo às questões. As entrevistas foram realizadas com cinco professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da pré-escola ao quinto ano da Escola Fronteira Sul. Todas exercem a uni docência. Além disso, foi entrevistada a gestora dessa escola.

Todas as entrevistadas contemplaram três critérios, a saber: disponibilidade para a realização das entrevistas, graduadas em cursos superiores e exercerem a profissão de professora há mais de um ano na rede municipal. Para preservar suas identidades, serão tratadas como professoras de seus respectivos anos de atuação. As entrevistas foram realizadas pessoalmente na escola, gravadas e posteriormente transcritas. A escola foi escolhida pelo fato de afirmar que tem um projeto que trabalha a consciência negra, que acontece durante todo o ano e envolve toda a escola.

Foram feitas três perguntas para todas as colaboradoras: como você pensa que deve ser a educação das relações étnico-raciais no

ambiente escolar? O que você faz em suas práticas cotidianas de sala de aula para que o ensino da História e da cultura africanas e afrodescendentes se efetive? Quais os limites e dificuldades que você encontra ao trabalhar a temática étnico-racial na escola? Para a gestora, incluímos a seguinte pergunta: como a escola está implementando as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, Lei 10.639/2003, no cotidiano da sala de aula? Depois de gravadas, as entrevistas foram transcritas para categorização e interpretação do conteúdo para então efetivarmos a análise dos conteúdos das entrevistas.

CONVERSANDO COM AS PROFESSORAS

Quando pensamos em questões raciais e étnicas, uma teoria tem contribuído para a composição de nosso olhar sobre esse tema: o multiculturalismo. Esse tema torna-se importante para preparar as futuras gerações para a rejeição de práticas etnocêntricas, xenófobas e de intolerância, assim como para a participação efetiva no processo de construção de democracias plurais (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 25).

Nas palavras dos autores supracitados (2001), o multiculturalismo também vai de acordo com a proposta de Paulo Freire, que é a de dar voz aos silenciados na história oficial, de dialogar com suas culturas e facilitar a construção de uma cidadania multicultural e crítica. Reconhecer que a realidade é multicultural contribui para a transformação social voltada para a diversidade e para as diferenças entendidas como riqueza cultural.

É importante ressaltarmos que o multiculturalismo trabalha principalmente com identidades marginalizadas, silenciadas e excluídas do currículo escolar, questionando o porquê das ênfases geradas pela legitimidade do *status quo*. Segundo Silva (2007, p. 32) “[...] o currículo multiculturalista apresenta-se como uma possibilidade de abordagem e inclusão dos grupos étnicos e raciais, pois representa um importante instrumento de luta política”.

O currículo lida com a questão da diferença não com o propósito de apenas celebrar a diferença e a diversidade cultural, mas sim questioná-las. De acordo com Moreira (2001, p. 37. grifos do autor), “precisamos considerar aspectos que perguntem o ‘por que’ das formas de organização do conhecimento escolar”. O autor afirma que o currículo é um artefato social e cultural, não é inocente, tampouco

neutro: “Transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares”.

Nessa perspectiva, pensarmos sobre o que vem sendo chamado de novos sujeitos das políticas sociais requer um esforço para repensarmos e darmos novos sentidos às relações raciais na educação. De acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade pertencente ao MEC,

[...] a escola, com todos os seus sujeitos, precisa ser a maior aliada das políticas públicas de inclusão educacional e de não discriminação racial, uma vez que congrega a própria sociedade brasileira, estruturalmente marcada por uma discussão equivocada das relações raciais. Essa escola necessita repensar as atitudes sociais discriminatórias e cooperar para que ocorram mudanças direcionadas a um olhar positivo para os (as) alunos (as) negros (as) (SECAD, 2007, p. 12).

Desde a publicação da Lei 10.639/03 pelo poder executivo federal e sua regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação, que garantiram a inclusão do artigo 26A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação brasileira, as escolas e os professores são desafiados a incluir nos currículos uma nova leitura sobre o lugar da África na história da humanidade e o papel dos africanos e afrodescendentes no Brasil, não mais estigmatizados nem postos à margem da história oficial. As novas diretrizes não estão mobilizando os professores somente na discussão de como incluir nos currículos o novo artigo da LDB, mas vão além, apresentando aspectos mais profundos do ponto de vista da formação docente e das subjetividades dos professores, exigindo-se pensar uma perspectiva mais revolucionária de práticas de ensino, a partir de contextos multiculturais, em que se encontram questões referentes às identidades étnicas.

Essas ponderações nos conduziram a pensar também na noção de raça⁴. De acordo com Viana (2003, p. 105) “a noção de raça modificou-se ao longo de mais de três séculos de escravidão nas Américas, assumindo um papel cada vez mais central à medida que os processos de abolição se realizavam”.

Segundo Mattos (2003, p. 128),

[...] a ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças - o índio, o branco e o negro que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também têm sido difundidos nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e subordinando uma cultura a outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional.

Quando começamos a conversar com as professoras dos anos iniciais da Escola Fronteira Sul, uma delas, que leciona no primeiro ano, disse-nos o que ela pensa sobre a educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar: “deve ser uma educação respeitosa, que contemple todas as culturas e que tenha um olhar especial para as relações étnico-raciais e veja a imagem positiva do povo negro (como) componente importante da nossa história”. Quando questionada sobre o que ela faz em suas práticas cotidianas de sala de aula para que o ensino da História e da cultura africanas e afrodescendentes se efetive, ela respondeu: “procuro fazer com que os alunos entendam que todos são iguais, e que todos devem se respeitar”. A professora entrevistada relatou que o principal limite encontrado ao trabalhar a temática étnico-racial nas aulas é a compreensão do tema pelas crianças, por serem muito pequenas: “no primeiro ano eles não têm

4 De acordo com Nilma Gomes (2005, p. 45), “o Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas”.

maldade na cabecinha, não demonstram nenhum tipo de preconceito, o mais difícil é eles entenderem a temática nas aulas”.

De acordo com Souza e Croso (2007, p. 41),

[...] a educação das relações étnico-raciais se apresenta na atualidade, como uma possibilidade para tratar a diversidade, através do incentivo à produção de conhecimentos sobre a pluralidade étnico-racial e da reeducação de atitudes, valores, posturas dos cidadãos, tornando-os capazes de dialogar, negociar e interagir com diferentes culturas.

Entendemos que essas são questões didáticas e pedagógicas e que se faz necessário rever as práticas que são realizadas nas salas de aula. Estas precisam estar do nosso ponto de vista, alicerçadas no multiculturalismo orientado, o que significa dizer que se há dificuldades por parte dos alunos, é necessário dar suporte para os professores adequarem o ensino com as particularidades de que cada ano da escolarização básica carece. Isso reafirma o que defendemos neste texto, que é o fato de as escolas, muitas vezes, por motivos como estes – falta de suporte teórico e pedagógico – negligenciarem as histórias e as culturas africanas e afrodescendentes.

Então, até quando vamos adiar esses estudos? Não seria nessa fase – anos iniciais da educação básica – a base para se tratar dessa problemática e educar para uma sociedade que compreenda as diferenças? Percebemos na fala da professora que se calar diante de situações que possam gerar mais conflitos não resolve o problema da compreensão do tema pelas crianças – essa atitude tende a alimentar posturas indiferentes quanto à realidade multicultural na qual estamos inseridos. Aplicar a tolerância à diversidade não significa que aprendemos a ser diversos, embora sejamos. Pelo contrário, implica em não discutir nem problematizar as diferenças no ambiente escolar, sendo preciso ir além e romper com naturalizações e conceitos enraizados.

Para a professora do segundo ano, da referida Escola, a educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar deve ser a educação que trate todos da mesma forma, que os alunos não tenham preconceito. Contudo, quando questionada sobre o que faz em suas práticas cotidianas, a professora entrevistada afirmou:

realmente eu não faço nada, porque no segundo ano é muito complicado. Os meus *alunos não sabem o que é cultura*. Acredito que isso é para a professora de História trabalhar mais adiante. Não tem como trabalhar a história dos africanos nessa idade, eles são pequenos demais, não entenderiam. Eu geralmente trato esse assunto em datas comemorativas. Às vezes, quando surge uma situação de preconceito, eu logo falo: “Ah, gente, nada disso, nós todos temos um pezinho na África”, e eles param, mas acredito que nessa faixa etária é muito difícil (grifos nossos).

Candau (2008, p. 13, grifos da autora) parte da afirmação de que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa, desta forma não é possível conceber uma experiência ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”. Acreditamos que educação e cultura necessitam ser vistas conjuntamente porque dessa forma é possível fazer um trabalho contextualizado sobre as relações étnico-raciais. No entanto, foi perceptível que o oposto tem ocorrido, quando se trabalha, por exemplo, aspectos da História e da cultura africanas apenas em datas comemorativas.

Para compreendermos um pouco mais sobre o que diz a professora “um pé na África”, gostaríamos de nos referir a Moreira e Candau (2003, p. 161) quando analisam as dificuldades de lidarmos com a pluralidade cultural na educação escolar:

a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Concordando com os autores supracitados, pensamos que essa forma de tratar as diferentes culturas se configura como algo confortável, um bálsamo calmante para as relações étnico-raciais, que sabemos que sempre será um território de resistências e negociações. Por outro lado, os currículos escolares precisam contemplar o conhecimento e a diversidade dos povos até então marginalizados. Assim, a grande maioria da população negra que compõe o povo

brasileiro poderá reconhecer-se e ser reconhecida como detentora de valores humanos e participante do processo de construção das identidades culturais.

De forma preponderante, o currículo baseia-se na contribuição das culturas europeias representadas nos livros didáticos. Alegamos que há muito a ser feito na tentativa de sanar a dívida histórica com os afro-brasileiros. É preciso entender que essas questões não podem continuar sendo tratadas de maneira superficial, sendo necessário utilizar em todas as disciplinas ações didático-pedagógicas na construção de uma educação multicultural, pautada nas discussões das relações étnico-raciais como um projeto que vise não apenas a afirmar essa identidade, mas a transformar essas relações nos espaços escolares.

Na pergunta sobre os limites e as dificuldades encontrados ao trabalhar a temática étnico-racial na escola Fronteira Sul, a professora do segundo ano disse que: “[...] eu não aprofundo essa temática nas aulas, apenas travo quando surge um apelido, [...] não acredito que seja por maldade, é só por brincadeira [...], e isso é normal, não quer dizer que a pessoa não goste de negros, às vezes são os próprios alunos negros que se menosprezam”.

Para entendermos um pouco mais sobre essa negação do racismo destacado na fala acima e que está presente em nossa sociedade, concordamos com Gomes (2005, p. 46) quando diz que o racismo no Brasil é feito de um modo especial, pois se afirma por meio da sua própria negação.

O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas, no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

A educação para as relações étnico-raciais na sala de aula, como nos relataram as entrevistadas, é complexa. As professoras dessa Escola apresentam dificuldades com relação a mudar ou mesmo questionar sua conduta no que diz respeito a assuntos relacionados aos negros e afrodescendentes. A forma de vermos os negros e os

brancos depende da forma como culturalmente aprendemos a vê-los e nesse quesito a escola, por meio de seus currículos, tem papel preponderante. Diante disso, a ação do educador convicto em levar para a escola a cultura africana, é indispensável para romper com práticas não significativas e alavancar as relações raciais no setor educacional. Para Moreira e Canen (2001, p. 20),

se o currículo constitui o cerne da relação educativa, corporificando os nexos entre saber, poder e identidade, será em grande parte por seu intermédio que as escolas buscarão atribuir novos sentidos e produzir novas identidades auxiliando a conformar novos modos de reação à realidade social contemporânea, inegavelmente multicultural.

A professora do terceiro ano da Escola Fronteira Sul relatou os limites e as dificuldades encontrados ao trabalhar com o tema: a dificuldade de acesso a materiais impressos, já que o material existente na escola, segundo ela, é muito pobre diante da temática, e há falta de debates dentro da escola sobre o tema. Ela mencionou a importância de existir um tempo dedicado para esse assunto dentro da escola por todos os professores. De acordo com a professora entrevistada: “os alunos muitas vezes demonstram muito preconceito e não sabemos como lidar, o que fazer? Temos que nos virar, buscando alternativas próprias para combater o preconceito e encontrar textos e assuntos que trabalhem a história afro de maneira significativa”.

A Lei 10.639/2003 é muito importante no sentido de promover discussões sobre temas como o branqueamento e o mito da democracia racial. A Lei pode tornar-se um grande instrumento no campo do currículo para desmistificar posturas ideológicas adotadas, ainda, por muitos professores. Por outro lado, é necessário rever posturas políticas e ter maior compromisso nas ações cotidianas das escolas para fortalecer, incentivar e contribuir para uma educação que transforme o cenário educacional.

A professora do terceiro ano, dessa Escola citada acima, quando questionada sobre como pensa que deve ser a educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar, declarou:

Penso que deveria ser igual para todos, mas não é o que a gente vivencia, pois a todo o momento *somos surpreendidas por materiais preconceituosos. O próprio*

currículo e os materiais didáticos, como o livro que nos é passado, contêm muitas falhas. Estes trazem na sua maioria imagens de brancos, loiros, olhos azuis, isso é o que predomina com certeza, e o negro sempre lá com uma imagem de empregado e subalterno (grifos nossos).

Podemos ver que a educadora do terceiro ano problematiza as questões aqui propostas, e se mantém aberta ao questionamento, o que acreditamos ser um dos primeiros passos para incluirmos a educação para as relações étnico-raciais. Nesse caso, o multiculturalismo orientado pode ajudar na situação descrita na fala da referida professora. O multiculturalismo orientado defende que a escola deve se transformar em um espaço de efetiva compreensão das diferenças e construção sociocultural, não trabalhando de forma simplista, estereotipada e descontextualizada como o que tem ocorrido nas datas simbólicas comemorativas.

O livro didático pode ser um instrumento que tanto pode disseminar preconceitos como combatê-los. Segundo Ana C. Silva (2005, p. 21), “[...] no livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência”.

Por esse caminho, as professoras entrevistadas do terceiro e quarto ano da Escola Fronteira Sul apresentaram críticas ao livro didático, que infelizmente tem sido um disseminador de visões estereotipadas e discriminatórias, e demonstraram grande dificuldade em ter acesso a materiais de qualidade que trate as relações étnico-raciais, e até a ter imaginação para enfrentar os problemas referentes a essa temática nas suas práticas cotidianas.

Também a gestora, da Escola citada acima, na questão referente aos limites e dificuldades encontrados ao trabalhar a temática étnico-racial na escola, relatou que “[...] a dificuldade maior é na questão de material que a gente tem que correr atrás, pois os professores estão abertos para trabalhar e os alunos [...] é a realidade deles, a gente tem uma grande maioria de negros aqui na escola, o problema maior é o de encontrar recursos”.

Para a professora do quarto ano, da Escola Fronteira Sul as principais dificuldades ao trabalhar a temática são em relação aos livros. Para ela, eles, geralmente, contêm imagens preconceituosas,

ou que trazem somente a figura dos brancos, e isso acaba fugindo da realidade dos alunos. É preciso buscar outros materiais que estejam mais perto da realidade dos estudantes.

Na visão de Cavalleiro (2001), é preciso ter cuidado ao selecionar e usar o material pedagógico. É necessário que este considere a diversidade étnico-racial dos alunos para não fortificar a percepção de que determinado grupo é mais valorizado ou aceito pela sociedade. Por isso, a autora assegura que o contato com materiais pedagógicos displicente com a realidade étnico-racial colabora para estruturar em todos os alunos a falsa ideia de superioridade racial branca e de inferioridade negra.

Ana C. Silva (2005, p. 34) argumenta que a escola é um agente articulador de transformação e afirma:

[...] é urgente o resgate da autoestima das pessoas negras. A educação tem um papel fundamental nessa tarefa de reconstrução da auto-imagem da mulher e do homem negros. Nossas crianças precisam conhecer sua história e é tarefa da escola ensinar a história do povo negro. É imprescindível superar as mentiras das histórias oficiais, que mais atrapalham do que ajudam. É imperativo que esta história seja ensinada por pessoas que, verdadeiramente, conheçam a história do povo negro. É preciso que o estudo sobre a História da África integre os currículos das escolas do 1º ao 3º graus.

Quando a professora do terceiro ano do Ensino Fundamental foi questionada sobre o que faz nas suas práticas cotidianas de sala de aula para que o ensino da História e da cultura africanas se efetive, ela disse não se sentir preparada para trabalhar o tema e falou sobre a importância da formação continuada:

Se houvesse uma educação continuada teríamos a possibilidade de questionar as falhas que cometemos durante o cotidiano aqui na escola perante este tema. É um tema bem difícil de abordar, precisamos de subsídios, materiais para trabalhar com os nossos alunos a história afro, [...] a gente precisa disso, conhecer coisas novas e discutir sobre como trabalhar. Eu trabalho mais no improvisado mesmo, quando trabalho, mas sei que o

ensino da História e da cultura afro ainda está longe de ser contemplado em sua plenitude.

Vale lembrar que as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais representam uma pauta política que precisa ganhar mais espaço no projeto político pedagógico da escola. Nós defendemos que uma política de formação contínua na escola, com autonomia, com tempo previsto, com compreensão crítica, seja um dos possíveis caminhos para articular formação e inovações nos planejamentos dos professores.

Para a professora do quarto ano do Ensino Fundamental, a educação para as relações étnico-raciais no ambiente escolar deve ser algo que proponha discussões sobre a história dos afrodescendentes, sobre o seu cotidiano, deve ser uma educação que seja sem preconceito, igualitária, que promova alunos interessados pela história, pela sua própria história e que respeitem as diferenças. Quando questionada sobre o que ela faz nas práticas cotidianas de sala de aula para que o ensino da História e da cultura africanas e afrodescendentes se efetive, a professora entrevistada disse:

eu trabalho com confecção de mural, peço para os alunos trazerem assuntos para a sala, com historinhas. Um exemplo é o livro *Menina bonita do laço de fita*, que é bem interessante, foge do loirinho de olhos azuis. Quando surge algum aluno que demonstre algum tipo de preconceito na aula, eu costumo muito comparar aos animais, por exemplo, eu falo dos coelhinhos, quando a coelha tem seus filhotes, tem um de cada cor, são todos lindos não são? Então eu pergunto: qual é a diferença? É a cor, só a cor, por dentro são todos iguais, mas são todos lindos do mesmo jeito. Sempre procuro contornar situações de discriminação.

Para a professora do quinto ano do Ensino Fundamental, a educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar deve ser uma educação sem preconceitos, devendo tratar, independente da raça, da mesma maneira, todos os alunos. Quando questionada sobre o que faz em suas práticas cotidianas de sala de aula para que o ensino da História e da cultura africanas se efetive, ela afirmou que procura trabalhar textos que englobem esse assunto, fazendo debates e levando em consideração a opinião dos alunos. Sobre as dificuldades encontradas para trabalhar o com o tema étnico-racial,

ela disse: “é sempre difícil porque cada ser humano pensa de uma maneira e os professores têm que procurar sempre amenizar os conflitos que existem quando se trata desse assunto. Sempre existiram maneiras diferentes de pensar sobre esse tema. a gente procura dar oportunidades para todos darem sua opinião pelo debate”.

Os estudiosos identificam várias concepções multiculturais quando se fala de currículo, por exemplo: o currículo na perspectiva multicultural liberal humanista. Essa perspectiva apela “[...] para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas, deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA, 2001, p. 86). Isso é possível de ser identificado na fala das professoras do Ensino Fundamental do quarto e quinto anos, quando falam que todos nós devemos tratar os alunos da mesma forma, ou seja, não se discutem os processos nos quais são constituídos as diferenças e os racismos.

Para Mattos (2003), o racismo não diz respeito apenas à intolerância cultural, mas a preconceitos ainda mais profundos. O aprendizado do respeito às diferenças está na base de qualquer possibilidade de superação de sua recorrência no Brasil.

Dessa forma, entendemos que é necessário um multiculturalismo orientado que desafie preconceitos, racismos e promova um horizonte emancipatório e transformador das relações étnico-raciais. Como temos afirmado (COUTO, 2002), o multiculturalismo na formação de educadores urge ultrapassar as fronteiras que apenas o qualificam como tema ou conteúdos para que se transforme em prática teórica, vivência política e autoconsciência. Faz-se necessário vivenciá-lo, ensiná-lo, aprendê-lo, exercê-lo. O multiculturalismo é conteúdo, sim, mas é também uma postura em relação ao mundo.

Nas escolas, nas práticas educativas, é preciso ter presente o arco-íris das culturas e isso pressupõe, como afirma Candau⁵ (2008, p. 28), “todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula”.

A gestora da Escola de Ensino Fundamental Fronteira Sul, quando questionada sobre como ela pensa que deve ser a educação

5 Para uma discussão pormenorizada do tema, ver também: CANDAU, V. M. **Didática intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

das relações étnico-raciais no ambiente escolar, disse: “os professores devem estar preparados e a escola deve ter apoio da Secretaria de Educação para alcançar recursos e promover cursos de capacitação”. A gestora reconhece que nos últimos tempos a discussão vem se ampliando cada vez mais. Ela explica que a escola sempre trabalhou com a temática, mas ainda é algo muito limitado e fala que o trabalho expandiu graças a um curso de capacitação. Quando questionada sobre como estão sendo implementadas as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, Lei 10.639/2003, no cotidiano da sala de aula, a gestora entrevistada respondeu: “quem trabalha geralmente o projeto da consciência negra é mesmo o professor de História e Redação”.

Cabe salientar que a Lei 10.639/2003 sugere que os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileiras sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira, mas não se restringe a inserção da temática em todas as disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos realizados na escola na qual realizamos a investigação são pontuais e obtidos apenas pelas professoras de História e Redação. Para superarmos essas deficiências temos de superar também o fato de que a adesão espontânea de um ou dois professores engajados com o tema da educação das relações étnico-raciais é o predominante. Outro fato importante é que na formação inicial ou continuada dos professores é indispensável que o trato com a História e a cultura da África, dos afro-brasileiros e afrodescendentes se realize de maneira diferenciada do modo como a percebemos nesta investigação. Esse discernimento pode contribuir para a desconstrução de representações negativas sobre a população negra que permeiam o currículo escolar, colaborando para a educação multicultural e mais democrática. Para Canen e Moreira (2001, p. 41),

a formação das identidades docentes e discentes em sociedades multiculturais e excludentes precisa beneficiar-se de projetos curriculares que visem a favorecer a construção de uma sociedade mais democrática e mais plural. Neste início de século, esse desafio não pode deixar de ser enfrentado.

Entender a realidade educacional como multicultural implica discutir essa realidade, encarando-a como um espaço propício para repensarmos a produção das diferenças e das hierarquias raciais por meio de seus currículos, e isso inevitavelmente está envolto em relações de poder. Pensarmos nessas relações significa também pensarmos nas instâncias de poder: quem escolhe o que deve figurar no currículo e nessa escolha há sempre conflitos. Nessas tensões estão presentes igualdade/equidade, igualdade/diferença, liberdade/diferença e diferença/equidade, características da sociedade plural na qual vivemos. Como afirma Sacristán (1998, p. 44), “o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder”.

Outro ponto identificado nas entrevistas das professoras do Ensino Fundamental da Escola Fronteira Sul é a falta de subsídios teóricos e tempo para debaterem sobre a educação étnico-racial na escola. Elas alegaram não terem discutido o tema durante o período de sua formação. Cavalleiro (2001, p. 105) afirma que

[...] no cotidiano escolar a educação anti-racista visa a erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente e docente etc.) precisam ser duramente criticados e banidos. É o caminho que conduz a valorização da igualdade nas relações. E para isso, o olhar crítico é ferramenta mestra.

Também é possível diagnosticar, a partir dos relatos das professoras do Ensino Fundamental entrevistadas, o quão importante se torna a criação de cursos de caráter de aperfeiçoamento e extensão nessa área, que tenham como finalidade trabalhar a Lei 10.639/2003 no ambiente escolar contemplando a formação continuada das educadoras, viabilizando o ensino crítico, que reflita sobre as histórias que adquiriram potência de verdade. Também que se articulem diversos tipos de conhecimentos como forma de capacitar as professoras nas modalidades e níveis de ensino para então vivenciarem formas de trabalho pedagógico que vise a trabalhar a problemática com olhar crítico, valorizando a heterogeneidade da sala de aula com propriedade, autonomia, construída a partir da compreensão das diferenças e do diferente.

Acreditamos que é preciso que haja constantemente uma pressão dos movimentos negros e dos intelectuais engajados na luta para que a Lei 10.639/2003 seja de fato executável nas escolas, nas universidades, nos institutos de educação tanto públicos quanto privados. Existem problemas inevitáveis nessa tarefa complexa, mas a perspectiva de se trabalhar o multiculturalismo faz com que os educadores tomem a frente de uma postura multicultural, não qualificando o multiculturalismo apenas como conteúdo, mas como uma prática teórica diante dos desafios no cotidiano escolar, despertando para a vivência política e a autoconsciência aflorada, sendo indispensável vivenciá-lo. Assumir o compromisso com a perspectiva multiculturalmente orientada da educação, ultrapassando limites de ações pontuais para fazer com que no cotidiano das escolas as políticas de combate ao racismo e de reeducação das relações étnico-raciais, façam parte da discussão sobre reorientação curricular, (re)construção do projeto político pedagógico e formação permanente dos educadores é um desafio constante para educadores e educadoras.

Esta pesquisa permitiu-nos entender que várias barreiras permeiam os caminhos do conhecimento das culturas afrodescendentes e afro-brasileiras, enquanto parte do sistema educacional. A função da escola “não é somente uma função de instrução; tem também uma função de educação, que consiste em ao mesmo tempo encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade” (TOURAINÉ, 1999, p. 326). É um “lugar privilegiado de comunicações interculturais” (Ibid., p. 332).

Esta investigação visou a contribuir para que os profissionais da educação se questionem perante sua profissão de professor e percebam o que está sendo efetivamente consolidado na busca de uma educação mais democrática e multicultural, que promova a formação de pessoas sem preconceito racial e que entendam a contribuição de todos os povos e culturas para uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, torna-se fator fundamental a discussão para a reeducação das relações étnico-raciais no interior das escolas brasileiras – especialmente naquela em que realizamos a investigação – que contemple a educação não etnocêntrica, utilizando-se da História, da Literatura, da Geografia, das Artes, das Ciências, dentre outras, como contribuintes para o processo de consolidação da educação das relações étnico-raciais, para dar visibilidade as nossas histórias nas práticas escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quatro ciclos: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 124-125.

BRASIL. Lei 10.639/2003 de 09 de janeiro de 2003. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2003.

CANEAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. In: CANEAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. Barbosa (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEAU, V. M. **Didática intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio. Flávio B. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-44.

CAVALLEIRO, Eliane S. **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. 213 p.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006. 144p.

COUTO, Regina C. do. **Formação de Professores/as de História e Multiculturalismo: Experiências, Saberes e Práticas de Formadores/as**. 2002. 154f. Dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

FONSECA, Selva G.; COUTO, Regina C. do. A formação de professores de história: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva G.; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Espaços de formação de professores de história**. Campinas: Papirus, 2008. p. 101- 130.

GIMENO SACRISTÁN, José. A cultura, o currículo e a prática escolar. In: GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-53.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: EDUCAÇÃO anti-racista e caminhos abertos pela lei 10.639/2003. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

MATTOS, Hebe M. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOHIET, Rachel (Orgs.). **Ensino de história conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 103-115.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. Tradução Bebel Orofino Schaefer. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 239p.

MINAYO, Maria. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 107p.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE - SECAD. **O Programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília: SECAD/UNESCO, 2007. 190p.

SILVA, Ana C. da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005. p. 21-37.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 154p.

SOUZA, Ana Lúcia; CROSO, Camilla. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: Possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Ação educativa e Ceert. 2007. 99p.

TORRAINE, Alain. A escola do sujeito. In: TORRAINE, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Trad. Jaime A. Clasen e Epfrain F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1999. P.317-343.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Multiculturalismo anti-racista**. Tradução João Peraskeva e Isabel Costa. Porto: Profedições. 2008. 178 p.

VIANA, Larissa. Democracia racial e cultura popular. In: ABREU, Martha; SOHIET, Rachel (Orgs.). **Ensino de história conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 103-115.

A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO NO ESPAÇO ESCOLAR

Simone David Acosta¹

Cristina Pureza Duarte Boéssio²

Bento Selau³

Este capítulo relata uma intervenção pedagógica realizada em uma escola pública (Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Caetano da Silva) situada na cidade de Jaguarão, Rio Grande do Sul, durante o ano de 2013, cujo objetivo foi constituir um grupo de trabalho – por meio de reuniões, momentos de reflexão e interação com os docentes – a fim de fazer emergir as potencialidades de cada um dos participantes, contribuindo, assim, para o crescimento do fazer coletivo.

Em um primeiro momento, constituído pelas três primeiras reuniões, acreditou-se que os baixos resultados referentes à aprendizagem dos alunos – obtidos pela escola nos últimos três anos, com base nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – pudessem servir para iniciar um projeto de intervenção, no qual a prioridade fosse melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Optou-se, então, em um segundo momento, por investir nas reuniões pedagógicas para qualificar o espaço escolar, por ser uma forma de conseguir reunir mais docentes e por serem momentos flexíveis para a realização de atividades pedagógicas de reformulação do Projeto Político Pedagógico da referida escola.

1 Mestra em Educação. Professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Caetano da Silva. E-mail: simone_david@hotmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Unipampa. E-mail: cristinapdb@hotmail.com.

3 Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação/Unipampa. E-mail: bentoselau@gmail.com.

Observou-se, entretanto, que o grupo poderia estar mais bem preparado para fazer essa reformulação se ele próprio fosse reconhecido como autor desse processo. Frente a essa constatação, as ações interventivas – nas quatro reuniões subseqüentes – foram direcionadas à constituição do grupo, já que parecia fragmentado, sem objetivos comuns e sem integração que possibilitasse a qualificação do espaço escolar.

O resultado desse trabalho é apresentado, neste texto, começando pelas bases teóricas que sustentaram a intervenção realizada, seguidas da metodologia utilizada para tal e, finalmente, alguns achados do processo de constituição do grupo de professores da escola pelo próprio grupo.

REVISÃO TEÓRICA

Os indivíduos influenciam e são influenciados durante suas ações e, ao conviver com várias pessoas em um ambiente de trabalho, esse fato se torna mais constante. Assim também se constitui o grupo de trabalho em uma escola. Como afirma Contreras (1999, p. 13), “assim como cada indivíduo influencia o grupo a que pertence, assim também este o influencia reciprocamente; a interação entre ambas as questões formam o trabalho grupal, o desenvolvimento e ação deste”.

Contreras (1999, p. 13) considera grupo “como um conjunto de sujeitos que interagem movidos por um fim comum a todos eles”. O autor ainda argumenta que o coletivo funciona como um elemento criativo para gerar propostas de trabalho, ações para a intervenção social e é capaz de transformar o espaço de trabalho, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento.

De acordo com Freire (2008, p. 103), “grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical), no suceder da história da sociedade em que estão inseridos”. Sendo assim, nenhum sujeito deixa sua história individual, sua vida, quando passa a fazer parte de um grupo.

No momento em que cada um deve ser instigado a intervir, o papel do gestor e de sua equipe de trabalho é fundamental. Para Freire (2001), “[o] exercício da autoridade se constrói na constância da participação, na permanência de todos, o tempo todo, sobretudo

nos primeiros tempos em que um grupo se estrutura” (p. 1). Como afirma Contreras (1999),

é necessário criar um bom ambiente de trabalho no âmbito dos grupos: as observações, as análises, as vivências de cada um são contribuições que não devemos subestimar e que, além disso, devem constituir os pilares de nossa forma básica de trabalho: a participação (p. 69).

No cotidiano escolar, em que inúmeras vezes prevalecem as situações de urgências, essa tão necessária participação dos atores, em alguns momentos, deixa de ser favorecida, e eles são tomados pela insensibilidade, rapidez e praticidade que essas situações impõem. No entanto, vivendo o dia-a-dia de uma escola, a realidade não acontece sempre da maneira como seria a ideal, em que as ações pudessem semear a participação constante de todos. A vida na escola é um constante aprender, pois, como afirma Freire (2001, p. 3), “a aprendizagem do exercício da autoridade é, por conseguinte, um dos pontos centrais no desempenho de um grupo de trabalho”.

Em um ambiente laboral, todos os sujeitos são importantes e partes fundamentais para o sucesso das atividades rotineiras. A presença de cada um tem o seu valor nos momentos de integração no espaço escolar. A contribuição dada pelo sujeito é intransferível, ou seja, todos são essenciais na construção dos resultados esperados. De acordo com Freire (2001, p. 1), “um grupo se compõe como um grande corpo e cada pedaço, cada elemento faz parte essencial desse corpo. Quando uma pessoa falta, quando sai da reunião ou do trabalho, quando fica a metade do tempo de compromisso comum, este corpo capenga”.

Estimular a constituição do grupo e a participação dos sujeitos dentro das suas atividades pode ser uma função enriquecedora para um gestor, pois contribuir em vários grupos pode abrir um maior número de possibilidades para o crescimento pessoal e profissional. Segundo Contreras (1999, p. 68),

as situações do grupo e o desenvolvimento social dos grupos favorecem o aparecimento da criatividade e descobertas pessoais-coletivas, as quais podem ser aproveitadas para o aprimoramento do comportamento, do rendimento, das relações etc., assim como para o

domínio das principais dificuldades inerentes à vida cotidiana dos grupos.

A busca constante para qualificar o ambiente escolar pode servir para estimular o enriquecimento das práticas pedagógicas. Dessa forma, o potencial individual tende a ficar fortalecido no fazer coletivo, e novos caminhos podem se abrir, desde que o trabalho se realize em um grupo constituído.

Durante a constituição do grupo, existirão momentos ótimos, outros nem tanto, devido aos altos e baixos, característicos desse processo. Rocha (2005, p. 48) traduz bem esses momentos, quando afirma que a

vida de grupo dá desânimo. Porque em muitas situações nos confrontamos com o caos: acúmulo de temas, processos de adaptação, hipóteses heterogêneas... caos criador que nos demanda nova reestruturação-organização. Procura da forma original própria e única adequada ao novo momento.

Novas situações implicam novos olhares ou velhos olhares de outro ângulo, o que, no final, sempre traz benefícios e acrescenta um fôlego a mais em situações que pareciam perdidas. O caminho para a constituição de um grupo é longo; o processo nem sempre é tranquilo, mas, na busca por qualificar o espaço escolar, todas as tentativas resultam em crescimento para o grupo que reflete junto. Ter uma meta a cumprir e objetivos em comum para traçar juntos é o primeiro passo no processo de constituição de um grupo.

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Enquanto abordagem da pesquisa qualitativa, a intervenção pedagógica envolve “planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos” (DAMIANI et al., 2013, p. 62). Esses autores apontam que os relatórios que utilizam esse tipo de pesquisa devem destacar dois momentos principais: o método da intervenção e o método da avaliação da intervenção. O primeiro desses elementos refere-se ao plano de ação que foi conduzido pelo pesquisador em seu espaço de trabalho educacional. O segundo trata do método de pesquisa propriamente dito, ou seja, necessita descrever os instrumentos da coleta de dados e procedimento de análise utilizados pelo pesquisador.

As reuniões – primeiro momento das intervenções pedagógicas – foram organizadas de maneira que houvesse crescimento da participação dos docentes, valorizando e fortalecendo as relações de trabalho existentes entre eles e, gradativamente, qualificando o espaço escolar. O objetivo era que esses momentos se tornassem possibilidades para a constituição do grupo.

Quanto à organização das quatro últimas reuniões, decidiu-se dividi-las em duas partes: a primeira, em que seriam tratados os assuntos pedagógicos gerais, dúvidas, programações e avisos; a segunda, o trabalho com vídeos, mensagens, atividades lúdicas, reflexões e questionamentos. Os recursos utilizados na segunda parte das reuniões foram escolhidos com o objetivo de estimular a participação coletiva e oportunizar momentos para a constituição do grupo.

A coleta de dados para a avaliação da intervenção – segundo momento da aplicação desse procedimento metodológico (DAMIANI et al., 2013) – foi feita por meio de entrevistas com os professores da escola (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e diário de campo. Foram, finalmente, tomados como base alguns pressupostos da análise de conteúdo para a análise dos dados. Os achados e a discussão dos resultados são apresentados na sequência.

AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: ALGUNS ACHADOS E DISCUSSÃO

Dando sequência às reuniões pedagógicas realizadas, foi convidada uma psicóloga para ajudar na organização e sistematização da quarta reunião, cujo foco era realizar atividades que pudessem proporcionar aos participantes momentos de interação e descontração, seguindo alguns passos básicos, como: respeitar o horário de início e de término dos trabalhos; dar prioridade à tarefa solicitada na reunião anterior, se fosse o caso; organizar uma pauta e, se surgissem assuntos extras que fossem extrapolar o horário previsto, marcar um próximo encontro para sua discussão; utilizar recursos de curta duração que servissem de estímulo para fortalecer relações e não fossem interpretados como massacre. Esses detalhes parecem banais, mas não são e, para considerá-los, é importante estar atento a tudo o que possa ser motivo de desagregação ou dispersão dos participantes dessas reuniões.

A convidada realizou a abertura do encontro com uma atividade de grupo, utilizando a técnica do espelho: a ideia era que, diante do

espelho, cada um falasse o que estava vendo e sentindo. Rocha (2005, p. 33) salienta que “nosso ser individual nada mais é que um reflexo, onde a imagem que um espelho nos devolve é de um ‘eu’ que aparenta unicidade, mas que está composto por inumeráveis marcas de falas, presenças de modelos de outros”. Ao final, ela convidou os presentes para que levantassem e ficassem juntos na frente da sala; embaixo de um pano, havia um enorme espelho escondido, no qual todos puderam se enxergar. A reação foi fantástica, demonstrada por sorrisos e aplausos, festejando a atividade proposta.

Dando sequência, foi solicitado aos participantes que, para a próxima reunião, trouxessem alguma experiência que tivesse contribuído para melhorar a prática em sala de aula e o espaço escolar.

Para encerrar, foi distribuída a cada participante e lida em voz alta a seguinte mensagem: “Vida de grupo dá muito trabalho e muito prazer, porque eu não construo nada sozinho; tropeço a cada instante nos limites do outro e nos meus próprios, na construção da vida, do conhecimento, da nossa história” (FREIRE, 2008, p. 139). A ideia era que cada participante pudesse estabelecer relações com suas experiências individuais e perceber o quanto pode ser importante para o desenvolvimento do trabalho e das relações entre colegas o caminho para a construção de um grupo.

Nas notas de campo, foi possível registrar alguns comentários no final dessa reunião, como: “Que bom estes momentos!”; “Nem senti o tempo passar!”; “Dar boas risadas faz falta!”; “Estou saindo mais leve!”; “Nem parecia reunião de trabalho!”; “Precisamos de momentos assim para nos revigorar!”. A partir desses comentários, foi realizada avaliação das ações desenvolvidas até o momento, em que se pode observar maior disponibilidade dos docentes em relação ao que a equipe diretiva da escola vinha propondo.

A quinta reunião teve como objetivo realizar atividades nas quais houvesse momentos de escuta do outro, reflexão sobre as experiências significativas, práticas socializadas e valorização dos potenciais individuais. O primeiro momento foi reservado aos assuntos gerais, como avisos e datas a combinar. Logo após, assistiu-se ao vídeo “O gladiador”⁴ rico em imagens impactantes. Esse vídeo foi selecionado porque era preciso animar, impactar os

4 Vídeo “O gladiador”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Eaz9eYml8q0>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

professores, pois era um período no qual eles estavam desanimados e muitos deles ausentes por motivos de saúde. Dessa forma, pensou-se que poderiam receber estímulos para ter outro olhar perante as dificuldades encontradas no dia-a-dia. Meirieu (2005, p. 97) cita que

uma superação que só será possível desde que se assuma, simultaneamente, o “já existente”, que se esteja atento para criar o maior número de possibilidades a partir dele. Uma superação que não significa sujeitar-se a uma visão imediata de habilidades já constituídas e de interesses já existentes, mas sim empenhar-se em descobrir neles aquilo que revelam como possibilidades, aquilo que se pode perceber como aberturas possíveis, ao mesmo tempo já presentes e, no entanto, ainda ausentes.

Pode ser mais fácil amenizar as dificuldades se, a partir da sua conscientização, for possível trilhar novos caminhos e obter a indicação de novas possibilidades de ação diante de um cenário momentaneamente desfavorável. As turbulências existem em qualquer ambiente, e a escola não está livre desses momentos. O modo como essas dificuldades são enfrentadas pode fazer a diferença.

Após o vídeo, um breve silêncio tomou conta da sala; nesse instante, o objetivo de proporcionar um momento de reflexão estava sendo atingido. Cada participante, a seu modo, estava interagindo com a atividade vivenciada. Inúmeras vezes um silêncio pode dizer mais do que palavras. Os participantes demonstravam maior interesse pelas atividades propostas. Os objetivos de impactar e animar parecem ter sido alcançados. Na expressão dos rostos dos docentes notou-se a satisfação de estarem ali, compartilhando esse momento.

O próximo passo foi o relato das experiências significativas – atividade solicitada na reunião anterior – trazidas pelos participantes. Todos estavam sentados em círculo. A apresentação foi espontânea; ao final, socializaram seus trabalhos. Poder compartilhar experiências é também “olhar para o processo de aprendizagem dos outros com o acolhimento que cada um, na sua singularidade, demanda” (FREIRE, 2008, p. 157). Para encerrar o encontro, após as apresentações das experiências foi realizada a leitura da mensagem final e entregue um bombom a cada um dos participantes.

No primeiro momento da sexta reunião, foram abordados assuntos pedagógicos referentes ao terceiro bimestre do ano letivo e foram dados avisos gerais correspondentes aos dois turnos da escola. No segundo momento, houve a apresentação do vídeo “Atitude é tudo”⁵, cujo conteúdo mostra a tentativa de um menino, em um dia chuvoso, de retirar uma enorme árvore que impedia a circulação dos veículos em uma rua movimentada. O menino tenta empurrar a árvore sozinho. Essa atitude comove as pessoas que por ali estão passando e, pouco a pouco, vão se juntando, até formarem um grupo grande que consegue retirar a árvore e liberar o trânsito. O objetivo dessa proposta foi proporcionar momentos de reflexão individual e em grupo sobre a importância de ter iniciativa diante de situações desafiadoras e que, juntos, a força poderá se potencializar, facilitando a solução de problemas encontrados no cotidiano.

No terceiro momento, foi proposto aos participantes que representassem, por desenho, recorte ou colagem, o que significava “grupo” para cada um deles. Os objetivos da atividade foram: realizar a representação do que é grupo por meio de desenhos, recortes ou colagens e, ao socializar os trabalhos realizados, obter questões relevantes sobre o sentido de grupo para os presentes.

Após o término da atividade, a socialização ocorreu de forma espontânea e aleatória. Cada participante foi escolhendo o momento de se manifestar e, dessa forma, todos apresentaram seus trabalhos. Para isso, os participantes tiveram que compartilhar espaços, materiais e ideias. Coll e Colomina (1996, p. 307) afirmam que “o fato de agir conjuntamente, cooperativamente, induz os membros do grupo a estruturarem melhor suas atividades, a explicá-las, a coordená-las, alcançando, deste modo, as produções um maior nível de elaboração e correção”. Durante a apresentação dos trabalhos, foram anotadas, nas notas de campo, as definições sobre grupos criadas por eles, as quais foram disponibilizadas em *slides* e discutidas na reunião seguinte.

Para finalizar, assistiu-se ao vídeo denominado “Sementes”⁶ com o objetivo de oportunizar um momento de reflexão sobre a importância de cada um fazer sua parte, embora possa parecer sem

5 Vídeo “Atitude é tudo”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qxDmFsSiHLQ>>. Acesso em: 10 set. 2013.

6 Vídeo “Sementes”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=soQcftJzVcc>>. Acesso em: 15 set. 2013.

resultado significativo. No final da apresentação, os participantes estavam comovidos, até mesmo aqueles que já conheciam a mensagem. O ambiente preparado para a apresentação, a trilha sonora com volume agradável e cenas que “tocam” de alguma forma, tudo foi estrategicamente organizado para o sucesso da reunião.

Em uma das entrevistas, um dos participantes relacionou a mensagem do vídeo com sua prática e comentou que o importante é fazer nossa parte, pois, certamente, algo sempre fica. O que parece não ter dado resultado pode futuramente nos surpreender, sempre fica algo no aluno assim como fica em nós.

Como encerramento, foi distribuído a cada participante, juntamente com um bombom e o desejo de um ótimo final de semana, a mensagem que dizia: “O futuro depende das nossas ações no presente. E se semeamos boas sementes, os frutos serão igualmente bons”.

A sétima reunião foi planejada de modo a finalizar o bloco de reuniões que fizeram parte da intervenção. Inicialmente, foram explanados os assuntos pedagógicos referentes ao quarto bimestre do ano letivo e de interesse comum a ambos os turnos da escola (manhã e tarde). A seguir, dando continuidade às atividades referentes à intervenção, foi apresentado aos participantes o vídeo “A escola”⁷ (poema de Paulo Freire), cujo objetivo era proporcionar ao grupo momentos de reflexão sobre a vida escolar.

Após a apresentação do vídeo, o passo seguinte foi a retomada das questões sobre o tema “grupo”, atividade realizada anteriormente, durante a produção dos trabalhos com recorte e colagem. Essa retomada teve como objetivo refletir sobre as produções socializadas e registradas nas notas de campo dos pesquisadores. A partir de então, também foram realizadas discussões sobre o ambiente escolar com relação ao tema “grupo”. As opiniões dos participantes foram: “Grupo é união, é pensar juntos o melhor caminho a seguir”; “Juntos por um mundo melhor”; “É a união de todos os participantes para alcançar o objetivo proposto”; “Unidos e felizes por um objetivo comum”; “União de todos para atingir uma meta”; “Capacitação profissional = grandes ideias”; “A sustentabilidade – uma união da escola, para início da conservação do planeta”; “União, todos cooperando para um único resultado, em um ambiente prazeroso”;

7 Vídeo “A Escola”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dq3yHaELsjo>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

“Grupos de pessoas, sempre com diversidades, mas com um único foco”; “A união de várias pessoas em torno de um objetivo”; “União, ou seja, todos de mãos dadas em prol de um objetivo”; “A união faz a força”; “Pessoas diferentes unidas pelo mesmo objetivo”; “Reunião de duas ou mais pessoas em busca de soluções para problemas ou objetivos”; “O trabalho em grupo precisa de colaboração e liderança”; “Disso depende o seu sucesso”.

A cada apresentação da opinião dos professores havia espaço para comentários e discussões, a fim de que se estabelecessem relações desses significados de “grupo”, com as atividades propostas durante a intervenção, assim como os resultados obtidos com ela. Dando sequência, os participantes tiveram tempo para escrever um parecer final sobre as reuniões realizadas. Esse parecer foi proposto com o objetivo de se obterem dados mais concretos a respeito do andamento e da aceitação, ou não, dessas reuniões, ou seja, uma avaliação sobre o processo metodológico proposto e colocado em prática.

Como fechamento, foi lido e distribuído o texto “Máscaras”⁸, de Martha Medeiros, com o objetivo de despertar o desejo de estar sempre aberto a novas aprendizagens, mesmo que, para isso, tenhamos de nos mostrar muito mais do que estamos acostumados a fazer. Antes da leitura, foi colocada uma música clássica de fundo, com volume baixo, e distribuída, a cada participante, uma máscara, com a qual cada um permaneceu durante todo o tempo da leitura do texto. Ao final, todos rasgaram suas máscaras, demonstrando, naquele instante, uma atitude de coragem e de abertura para novas aprendizagens. O texto propõe uma reflexão individual e, por esse motivo, não foi aberto espaço para comentários.

Por meio das reuniões, buscou-se oportunizar momentos de trocas e interações, pois é mais fácil atingir objetivos comuns unindo potenciais e pensando no espaço como um todo. Quando a fala de um professor destaca que acontecem fatos não percebidos facilmente, é porque a correria do dia-a-dia muitas vezes não nos possibilita espaços para reflexão, debates, paradas e discussões. Dessa forma, não é raro o contágio pelo desânimo e a desesperança.

Essa forma diferenciada de realizar as reuniões também estimulou a participação dos docentes, como destacado na fala de

8 Texto “Máscaras”. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/OTU4MzU/>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

um dos professores, em entrevista: “Envolver profissionais com esse tipo de trabalho mostra que a escola valoriza o trabalho em equipe”. Os profissionais que participaram das reuniões mostraram-se envolvidos e, aos poucos, foram crescendo a interação entre todos e o interesse pelas atividades propostas. Normalmente, existe um caminho de possibilidades a seguir; o detalhe está em encontrar o mais significativo em cada situação, como corrobora a fala de um dos professores: “Outra questão importante de ressaltar é o ânimo que dá para o docente esse tipo de atividade, traz um gás a mais para os educadores”.

Nessa perspectiva, Lück (2011, p. 104) afirma que “é a ação que transforma a realidade e não a contemplação. As ideias não têm valor por si próprias, mas por sua capacidade de impulsionar a ação para promover resultados desejados”. Todos os que fazem parte do ambiente escolar precisam de uma motivação a mais. As palavras de um professor reforçam essa colocação: “essas reuniões participativas são bem mais interessantes! Amei!”

Quanto às atividades apresentadas durante as reuniões, elas foram selecionadas de forma que pudessem “afetar” os participantes e, assim, valorizar e estimular novas práticas, não só na sala de aula, como também na convivência cotidiana. Com relação às atividades, um dos professores participantes disse que “A escolha dos vídeos foi muito oportuna, pois vivemos neste mundo onde o individualismo está cada dia mais presente no cotidiano. A corrida contra o tempo e a busca pelo lugar ao sol, diante da necessidade da disputa, embrutecem-nos”. Os vídeos das reuniões foram escolhidos baseados em três características: que fossem curtos, reproduzissem situações reais ou possíveis de acontecer e que servissem de fonte de inspiração para as práticas pedagógicas. Também foi observado se era possível estabelecer relações com o ambiente escolar. A partir das falas dos entrevistados, observou-se que os vídeos, selecionados com base nos critérios descritos, foram oportunos.

Outro professor participante dos encontros complementou: “as estratégias apresentadas nos tocam profundamente e nos levam a perceber que semear um mundo melhor, partindo de nosso pequeno universo de atuação. O que vale é a disposição de fazermos a nossa parte da melhor maneira, estar aberto ao outro, fortalecendo nossos elos”. Esse parecer foi com relação ao vídeo “Sementes”, apresentado na sexta reunião pedagógica, ao demonstrar que o que realmente

importa é fazermos algo: um dia nossa ação dará frutos e tudo dependerá do que plantarmos no presente.

Cada recurso utilizado durante as reuniões pedagógicas “afetou” de forma diferenciada cada participante, porque pode ser associado à maneira como lida com sua aprendizagem. Podemos aprender a todo instante e de várias maneiras. Para Freire (2008, p. 86), “aprender significa mudar, transformar. Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos esse processo de mudança, de apropriação do pensamento, dos desejos e sonhos de vida”.

A partir das palavras de Lück (2010, p. 23) – “um clima organizacional profissional estimula um código comum de padrões de desempenho entre os professores, que se reflete em normas de qualidade informalmente impostas” –, sugere-se que a qualidade na aprendizagem dos alunos possa estar diretamente relacionada com a satisfação que os docentes encontram em seu trabalho. Por esse motivo, destacam-se depoimentos, como: “no começo me sentia muito sozinha em sala de aula, no começo a gente se sentia sem respaldo, agora vocês estão começando a ver que a escola tem problemas”; “quando a gente não consegue desenvolver o que gostaria, a gente se frustra”; “talvez um trabalho em conjunto, eu acho que a união, direção, escola tudo deve caminhar junto. A escola precisa disso, às vezes a gente encontra profissionais que resistem a certas coisas e é bem complicado”.

Percebeu-se que investir no fortalecimento das relações dos grupos de trabalho e proporcionar a seus componentes momentos de descontração, permeados de uma dose de organização e sistematização, é poder tornar o cotidiano mais prazeroso e significativo para todos. Criar momentos que façam com que os colegas se aproximem para conversar sobre assuntos do cotidiano, no ambiente de trabalho, parece fortalecer as relações interpessoais, o que pode refletir, também, nos seus espaços de trabalho, com os estudantes.

Questionada se gostaria de acrescentar algo mais sobre seu ambiente de trabalho, a professora se manifestou: “todos têm que querer, todos os professores têm de estar nessa parceria [...] é isso que eu desejo que a gente consiga, estar mudando alguma situação que ainda é necessário que se mude”. Para outra professora, com relação à sugestão de se trabalhar o corpo docente: “acho que é o principal,

diálogo, muita conversa, eu acho que é porque com o diálogo se acha qualquer solução, sem ele a gente não vai a lugar nenhum”.

Com esses depoimentos, pode-se perceber que havia urgência em planejar reuniões pedagógicas nas quais fossem proporcionados momentos de cuidar do “eu” e do “nós”. Por essa razão, como já explicitado, a partir da terceira, do total de sete reuniões, foi modificada a sistematização dos encontros. As primeiras três reuniões foram centradas no Projeto Político Pedagógico da escola Dr. Joaquim Caetano e em buscar qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. Já a partir da quarta reunião, as demais foram direcionadas à realização de atividades que pudessem contribuir para a “constituição do grupo” devido ao fato de ficar evidenciada, nos depoimentos, a necessidade de mais união, parcerias, trabalhos em conjunto, entre outros aspectos possíveis de serem desenvolvidos quando existe um grupo constituído. Acredita-se que, para qualificar qualquer ambiente de trabalho, é fundamental, primeiramente, formar parcerias e conquistar a união dos sujeitos.

Valorizar cada fala, cada atitude espontânea dos professores que participaram desta proposta, mesmo que singela, faz parte de todo o processo de um projeto de intervenção. Os detalhes explícitos e implícitos devem ser considerados, a “concentração do olhar inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação” (FREIRE, 1996, p. 10). Acredita-se que, a partir de um grupo constituído, é possível traçar novas metodologias de trabalho e, assim, aumentar as possibilidades de atingir, com sucesso, os resultados esperados no ambiente escolar.

Sabe-se que essa intervenção, que culminou com a constituição desse grupo, foi um primeiro movimento a fim de qualificar o espaço de trabalho nessa escola. Entretanto, manter o grupo reunido e envolvido em constantes atividades de formação é fundamental para dar continuidade ao trabalho desenvolvido. Dentre as constantes atividades de formação, destacam-se:

- estimular leituras e promover espaços para a divulgação de resultados de pesquisas da área da educação, especialmente com textos atuais;
- oportunizar a participação dos colegas em cursos de formação continuada, especialmente do *stricto sensu*;
- organizar as saídas de colegas para a participação em cursos de formação, já que o Governo do Estado tem se mostrado pouco incentivador para que esses sujeitos possam se afastar para essa importante tarefa;

- debater constantemente sobre problemas cotidianos que a escola enfrenta, como atraso de professores, violência escolar etc.;
- criar espaços de socialização de experiências exitosas dos docentes da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa, de caráter interventivo, favoreceu alguns aspectos fundamentais para o melhor funcionamento da escola na qual foi realizada esta intervenção. Houve aumento da participação dos docentes nas atividades propostas pela equipe diretiva e estímulo maior no planejamento das aulas em consequência da socialização de experiências propostas nas reuniões pedagógicas.

Outro aspecto relevante foi o fato de ter-se despertado nos docentes o sentimento de união e força do grupo. Nos momentos em que os participantes tiveram de pensar em suas práticas para poder socializá-las com o grupo, perceberam o quanto acontecem ações importantes dentro do ambiente escolar e o quanto elas podem passar despercebidas se não forem disponibilizados espaços para compartilhá-las.

Nessas reuniões, nas quais foram socializadas práticas pedagógicas, destaca-se a satisfação dos participantes ao sentirem-se valorizados dentro do seu local de trabalho. Todos os momentos serviram para dar encaminhamento à construção do grupo, e o avanço conquistado proporcionou melhora no ambiente laboral. As relações entre os professores passaram a acontecer de forma mais cordial e colaborativa.

Ao realizar a análise, constatou-se que, quanto aos efeitos da intervenção, foram destacados os seguintes aspectos: a) incentivou a participação dos docentes nas reuniões pedagógicas da escola; b) despertou o sentimento de união e força de um grupo; c) valorizou os profissionais dessa escola; d) melhorou o ambiente de trabalho; e) estimulou o repensar da prática pedagógica da equipe diretiva.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Caetano da Silva, há muito a crescer enquanto grupo, no entanto, já foi dado um grande passo, o qual desacomodou o que parecia estruturado e apontou caminhos para aumentar as possibilidades de, no grupo pelo grupo, continuar qualificando o espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; PINHEIRO, L. C. Violência e Vulnerabilidade Social. In: FRAERMAN, A. (Ed.). **Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad IberoAmericana**. Madrid: Comunica. 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

COLL, C.; COLOMINA, R. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CONTRERAS, J. M. **Como trabalhar em grupo**. São Paulo: Paulus, 1999.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFOR, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul/ago, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

FREIRE, M. **Educando o olhar da observação**. 2. ed. Set. 1996.

_____. **A constituição de um grupo de trabalho – suas experiências e suas características**/Madalena Freire. Encontro de Estudos Matemáticos. 20, 21 e 22 de abril de 2001, GEEMPA, 2001.

_____. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LÜCK, H. et. al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 7. ed. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2011.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

ROCHA, A. L. C. **A interação na sala: grupos áulicos/organizado por Ana Luíza Carvalho da Rocha**. Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

A GESTÃO DE CONFLITOS: ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA ORIENTAÇÃO ESCOLAR

Eduardo Garralaga Melgar Júnior¹

Lúcio Jorge Hammes²

Desenvolvemos neste texto a temática do conflito, tradicionalmente encarado como algo ruim e negativo, a partir dos resultados da pesquisa e da intervenção³ desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Jeremias Fróes, na Cidade de Pelotas/RS. Conhecer o ambiente em que nasce o conflito, ressignificando-o hermeneuticamente ajuda a pensar o conflito não mais como algo negativo, nem como obstáculo a uma cultura de paz. Estando na gênese de muitos grupos sociais, o conflito constitui-se em fonte importante de mudanças e transformações. Grynspan (1999) sugere objetivar os conflitos, tornando-os visíveis, perceptíveis, estatisticamente representativos e politicamente representados.

O conflito acontece no encontro de pessoas pelo fato de serem diferentes e da existência de preferências e posições distintas. A forma como esse conflito é tratado pode levar a resultados diferentes, como à violência ou a ações que promovem a cultura de paz.

Normalmente os meios de comunicação têm chamado a atenção para os conflitos que levam à violência nas escolas

1 Mestre em Educação, professor pesquisador da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – Universidade Aberta do Brasil (UAB) e orientador educacional da Rede Municipal de Ensino Pelotense. E-mail: eduardogmelgar@gmail.com.

2 Doutor em Educação, professor da Unipampa do campus Jaguarão, e na Pós-Graduação em Educação da Unipampa. E-mail: luciojh@gmail.com.

3 O Projeto de Intervenção intitulado “Gestão da prática docente: estratégias de enfrentamento da violência escolar a partir da experiência da orientação escolar”, desenvolvido pelo orientador educacional, durante o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pampa, foi defendido em 2014.

(desentendimentos entre colegas e até depredação ao patrimônio e às pessoas) e pesquisadores (SPOSITO, 2001; ZALUAR, 1999) têm-se debruçado sobre essas situações. Perguntamo-nos neste texto sobre as dinâmicas que se estabelecem nos conflitos: que propostas de resolução se destacam? Quais são os sujeitos envolvidos na construção das estratégias de superação?

A pesquisa da educação para a paz propõe superar a ideia do conflito como algo ruim e avançar nos processos de paz (GALTUNG, 1978, p. 484). Depende da resolução dos conflitos o que os torna negativos ou positivos, construtivos ou destrutivos, ou seja, depende da forma como resolvemos os conflitos, por meios violentos ou não violentos. Maldonado (1997) sugere: “para construir uma cultura de paz é preciso mudar atitudes, crenças e comportamentos, até se tornar natural resolver os conflitos de modo não violento (por meio de acordos) e não de modo hostil” (p. 96).

Nessa perspectiva, a educação pode aprender a resolver os conflitos, tendo-os como base para o desenvolvimento de atitudes criativas e não violentas, aproveitando o olhar de cada um dos atores envolvidos, não tornando exclusividade as crianças, professores e gestores, aproveitando os olhares de todos que compõem a comunidade escolar. Explicitar também o ambiente em que nos situamos, destacando a cultura que nos ajuda a viver juntos, mas nos condiciona. Podemos estar em uma cultura de violência, onde a resolução do conflito costuma ser desenvolvido de modo violento, valendo-se de gritos, brigas, tapas e até tiros.

A partir dos registros da orientação educacional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes, buscamos analisar os dados do estabelecimento em que o preconceito entre os educandos, a situação social e econômica vivida pelos educandos no bairro, os problemas de estrutura familiar, a falta de motivação e o não aprender têm sido questões pontuais nos momentos em que se lida com a problemática do conflito na escola.

Autores como Grossi e Aguiñsky (2006, p. 419) afirmam a “urgência de uma educação inclusiva voltada para uma cultura de paz na escola, pois esta se constitui um dos principais espaços públicos de inserção do adolescente, tornando-se referência de conhecimento e valores nela propagados”. Grossi e Aguiñsky aos educadores ficarem atentos às cenas de violência e seus efeitos para construir estratégias de superação da violência com ações voltadas para a cultura da paz. Essa sugestão vai ao encontro do que propõe

o programa de Haia pela paz e pela justiça para o século XXI, apresentando como alternativa para combater a cultura da violência uma educação que, em vez de glorificar a guerra, eduque para a paz, para a não violência e para a cooperação⁴.

Neste texto sobre a gestão do conflito no ambiente educacional buscamos encarar os conflitos, visando a aprofundar o conhecimento com o referencial da não violência e da paz, desenvolvido por autores como Galton (1978), Maldonado (1997) e Guimarães (2005). Temos presente a literatura sobre a temática e o esforço de educadores diversos e de organizações, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) que proclamou o período de 2001 a 2010 como a “década internacional para uma cultura da paz e da não violência para as crianças do mundo” (COMITÊ PAULISTA PARA A DÉCADA DE CULTURA DE PAZ, 2015). Resolver o conflito de forma não violenta tem sido pauta das relações na Escola Jeremias Fróes, no Bairro Centro e no próprio seio familiar, afligidos pelo tráfico de drogas, prostituição, violência doméstica, gravidez precoce, doenças e assassinatos de educandos pelo tráfico. Essas situações de violência são recorrentes nesse contexto e são pauta da orientação e coordenação pedagógica da Escola Jeremias Fróes.

Neste capítulo apresentamos reflexões sobre a pesquisa desenvolvida por meio da orientação educacional na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes, localizada na zona Central/Porto em Pelotas/RS, base para o trabalho de intervenção, e o desenvolvimento do Relatório Crítico Reflexivo, apresentado como trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Educação da Unipampa. Há um grande índice de conflitos em decorrência da vulnerabilidade com que os educandos vivem, como famílias de baixa renda, índices elevados prostituição e pedofilia e significativo número de usuários de drogas.

METODOLOGIA E ESTRATÉGIA DE AÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar a forma como vem se constituindo a resolução de conflitos na Escola Municipal Jeremias Fróes, problematizando-as com os estudos relacionados

4 O Programa de Haia pela paz e pela justiça para o século XXI, aprovado pela Conferência do Apelo de Haia pela Paz, celebrado em Haia entre os dias 12 e 15 de maio de 1999. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/haia_1.htm>. Acesso em out. 2014.

à educação para a paz e examinando práticas que possam contribuir para solucionar os conflitos de modo não violento. Buscamos, especificamente, identificar conflitos que se estabelecem; problematizar a resolução dos conflitos nos espaços da escola com os estudos sobre educação para a paz; buscar formas alternativas para solucionar os conflitos no ambiente escolar, e partilhar os resultados dessas reflexões e intervenções com a comunidade escolar.

Para alcançar os objetivos, propomos avaliar as práticas desenvolvidas no estabelecimento, tendo como metodologia de coleta de dados a análise dos registros das orientações desenvolvidas na escola que podem revelar dinâmicas de conflitos presentes nas relações da escola Jeremias Fróes. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, que busca compreender as relações que se desenvolvem na escola, incluindo conflitos que acontecem nas relações sociais.

Dessa forma, a pesquisa é estruturada para expressar a dinâmica que se estabelece na escola, focalizando conflitos que acontecem na comunidade escolar e suas resoluções. Os dados possibilitam a obtenção de um leque compreensivo de informações para relacionar com os estudos sobre a temática da não violência e da paz.

O método dialógico de Paulo Freire (1985) mostra que o ato de saber é uma ação reflexiva; o ato toma a forma de uma ação transformadora sobre o mundo e por meio dele, não uma acomodação ao mundo. O saber dialógico mostra, de forma problemática, um indivíduo ou circunstâncias existenciais do grupo em relação ao contexto sociopolítico mais amplo. É precisamente essa perspectiva freireana que orientou essa ação investigativa entre pesquisadores, educadores, funcionários, alunos e pais da Escola Jeremias Fróes, podendo esta proposta ser uma forma de resolução de conflitos. É no diálogo permanente, crítico/reflexivo, que estamos construindo estratégias de resolução de conflitos.

CONTEXTO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA JEREMIAS FRÓES

Para a elaboração deste texto partimos da compreensão do conflito como resultante do encontro entre pessoas por haver pensamentos, perspectivas e modos de agir diferentes. Especificamente no ambiente escolar podem manifestar-se conflitos entre professores, estudantes, pais e professores, direção e professores etc. Esses conflitos podem ser resolvidos de modo violento ou não violento. Segundo Lück (2009, p. 136),

um aspecto importante da comunicação, que é o entendimento de como as pessoas pensam e quais suas opiniões a respeito das situações, ideias e processos do trabalho e seu ambiente, isto é, a construção de significados”, para os gestores esse aspecto apresenta “um desafio constante na comunicação, uma vez que pessoas atribuem significados diferentes a uma mesma comunicação, tendo em vista sua experiência e história de vida diferente, que afetam seus valores, sensibilidade e capacidade perceptiva.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeremias Fróes esta localizada na zona portuária da cidade de Pelotas, área caracterizada pela grande incidência de violência, abuso sexual, tráfico de drogas e pedofilia. Um número significativo de estudantes reside em uma área irregular, conhecida como “rua do Pântano” (as residências, que, na sua totalidade, são feitas de tábuas, não possuem saneamento básico, eletricidade e água são clandestinas e o lixo predomina na frente das casas, em meio a muitos animais domésticos), e ainda, no final da rua General Osório (direção – Centro/Porto), que passa por um processo de reestruturação urbana, devendo após a remoção das famílias chegar até a beira do Canal São Gonçalo (divisa entre os municípios de Pelotas e Rio Grande). As famílias que residem na rua do Canal São Gonçalo estão sendo transferidas para um loteamento popular chamado de Ceval, o que tem se pautado pela resistência de muitos que residem na área irregular.

Na escola Jeremias Fróes a vida familiar dos alunos se entrelaça: quando não são parentes, descobre-se na escola que são por vezes irmãos ou mesmo primo de outro colega, em decorrência dos relacionamentos flutuantes de seus pais. Existem pais que perderam o pátrio poder dos filhos, que são recolhidos em casas de acolhimento de menores localizadas na zona urbana de Pelotas, situação desencadeada pela exploração do trabalho infantil, abuso sexual (de pai e mãe), negligência familiar, dentre outras situações tão correntes, que buscamos trabalhar diariamente na escola.

A escola possui 187 alunos regularmente matriculados, distribuídos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental⁵. Os alunos são de baixa renda e quase em sua totalidade estão

5 Conforme dados dos livros de registros da escola em novembro de 2014.

inscritos em programas sociais do governo federal. Alguns pais, inclusive alguns dos educandos, trabalham com reciclagem em uma cooperativa localizada na zona portuária ou são vendedores ambulantes, empregados domésticos, profissionais do sexo, entre outras profissões. Segundo Bourdieu (1998, p. 53),

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Atualmente, a escola sofre intervenção da Secretaria Municipal de Educação, que nomeou, como último recurso para manter as portas da escola abertas, uma equipe diretiva, o que ocorreu há seis anos. A intervenção deu-se em decorrência do alto índice de violência, repetência e evasão escolar, que culminava para o fechamento da escola devido à precariedade da situação.

Analisando os diários do serviço de orientação, registrou-se que 78% das situações de violência que aconteceram nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) foram em razão de desentendimento familiar, ciúmes, conversas paralelas, preconceito racial e preconceito sexual sofridos no bairro e que foram “acertados” na escola. As demais situações de violência foram em razão de discussão sobre assuntos referentes ao conteúdo da sala de aula, furto e descuido com o patrimônio escolar. Durante as conversas na orientação e na coordenação da escola, os alunos são convidados a pensar sobre suas ações e, a partir dessas reflexões, a propor soluções individuais e coletivas.

Os conflitos são pautados muitas vezes por situações desencadeadas fora da escola, zona de turbulência que aconteceu no bairro. É a falta de condições mínimas de alimentação, de higiene e de moradia que leva nossos educandos a serem por vezes tão arredios com seus pares. Na escola, encontram um espaço de acolhimento, de disputa de grande poder em que um quer ser superior ao outro, condição proveniente das relações sociais que eles têm no bairro.

Percebemos que a inadequada resolução desses conflitos aparece com um dos obstáculos ao aprendizado. Quando os conflitos são resolvidos por meio do diálogo e de modo não violento, novas

relações se estabelecem; aprendem-se e ensinam-se lições de vida, situação essa que presenciamos diretamente em nossa prática. As pessoas envolvidas no conflito aprendem a conviver e a superar os obstáculos que continuarão aparecendo nas relações humanas.

As agressões verbais contra os colegas, entre 2012 e 2013, foram 78% das pautas de conversas. Os estudantes buscavam algo que pudesse prejudicar a imagem do outro. Era uma forma de se manter no “comando”, ser “superior”, assim como são no bairro. Essas agressões eram motivadas em razão de algum desentendimento no entorno da escola. Depredações do patrimônio escolar foram 5% e 17% contra o fazer pedagógico (situações aquelas em que o educando resiste na realização das atividades pedagógicas planejadas pelo professor), aqui identificados pelos educandos, naqueles momentos em que o professor está “tentando” desenvolver determinada atividade “e eu (o aluno) não quero fazer nada e fico tumultuando a aula”, e, também, nos fazeres pedagógicos que vão para a casa “e eu não quero fazer nada em casa, já basta ter que vir para a escola, minha mãe não estudou e ganha bastante”, e que são alguns dos relatos dos alunos.

Enquanto gestão da unidade, compreendemos que os conflitos podem e devem ser resolvidos no diálogo permanente entre todos que compõem a comunidade escolar, buscando não haver distinção de cargo nem de ocupação, devendo a intervenção e reflexão emergir de todos. Os profissionais da escola estão sempre atentos, ajudam a monitorar e conversar constantemente com os estudantes, buscando trabalhar para que eles, quando em conflito na escola, ao término do dia letivo, possam retornar a suas casas com as questões resolvidas, para que os conflitos não tomem proporções maiores no bairro, que já é tão pautado pela violência entre os educandos, e pelo descaso de algumas políticas públicas. Nesse sentido, nosso trabalho tem nos permitido encontrar alternativas para solucionar os conflitos no meio escolar de modo não violento. Sempre após a resolução dos conflitos, congratulamos as estratégias que juntos buscamos, refletimos sobre as incidências que levam os educandos ao conflito e, por sua vez, as estratégias que eles mesmos buscaram, as quais levam para sua vida em sociedade, pois:

Uma escola se faz e existe como organização social, a partir desse cotidiano, marcado por relações interpessoais, jogo de poder e de interesses, conflitos, discursos, uso do tempo, uso do espaço, comportamentos regulares, hábitos etc. No entanto, os

acontecimentos comuns do cotidiano passam desvalorizados e até mesmo despercebidos muitas vezes, deixando-se de ver a regularidade dos atos praticados ou omissões, que têm forte impacto sobre os resultados educacionais promovidos pela escola (LÜCK 2009, p. 131).

Dessa forma, Luck (2009) leva-nos a refletir sobre a importância de se “manter um processo de comunicação e diálogo aberto, planejar e coordenar reuniões eficazes, atuar de modo a articular interesses diferentes, estabelecer unidade na diversidade, resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão” (LÜCK, 2009, p. 25). O diálogo para a gestão da escola tem sido a nossa principal ferramenta. Na relação dialógica procuramos refletir acerca dos acontecimentos cometidos pelos educandos nos diferentes espaços da escola, das mais variadas circunstâncias, construindo conhecimentos que contribuam com a garantia do direito de todos à educação, qualificando e requalificando os diferentes espaços da escola, tão penalizado pela grande incidência de conflitos. Consideramos importantes essas reflexões, pois a temática estudada na escola e no curso de mestrado em Educação da Unipampa pelo orientador educacional ajuda a olhar para o conflito como possibilidade de dar novos passos na educação, contribuindo para tornar o ambiente escolar um espaço de educação para a convivência e a paz. Com a partilha das reflexões sobre as diferentes formas de se lidar com a resolução não violenta do conflito, que propõe-se ampliar o debate sobre a necessidade de rever as formas como são tratados os conflitos nos ambientes escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada mostrou que os conflitos e suas consequências deveriam ser compreendidos na relação social mais ampla, implicando em ações de não violência e de paz. A publicação dos atos de violência nos registros escolares através dos cadernos de atas (livro preto) deveria ter o cuidado para não torná-los triviais, buscando as soluções também em sociedade. Notícias de jornais como “criança é atropelada e morre em acidente de trânsito”, “filho mata o pai”, “escola interrompe as atividades por causa de briga

entre gangues”, “jovem morto em decorrência do tráfico de drogas”⁶ podem levar, pelo afã de compreender e prevenir a violência, a olhar crianças e jovens em sua situação individual e familiar (quando muito) e não como pessoas envolvidas em uma cultura, sendo fortemente influenciadas pela cultura em que estão inseridos. Além disso, ainda enquanto escola somos desafiados a compreender que, mesmo em comunidades muito pobres, em que a violência e os traficantes de drogas oferecem aos jovens uma renda imediata, tantos jovens optam pela paz. Quais as utopias e esperanças da juventude de hoje? Quais as redes ou grupos que dão sustentação a essas utopias e esperanças?

Durante os diálogos, enalteceu-se a importância de os conflitos serem resolvidos na escola. Embora 78% desses casos surjam em razão de algum desentendimento fora do ambiente escolar, buscou-se intermediar, promovendo o diálogo entre eles, fazendo do diálogo uma ferramenta importante. Os professores da escola Jeremias Fróes trabalham nessa mesma perspectiva, todas as ações violentas são resolvidas na escola, os alunos não saem do local sem antes conversar sobre cada situação, pois “sem bater fisicamente no educando, o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem” (FREIRE, 1996, p. 138). As contribuições de Freire ajudam a pensar, a identificar as situações de violência atreladas às questões de vulnerabilidade social, a ausência do Estado, a desobrigação da escola e a relação de força que tanto acometem as relações sociais.

As relações de confiança, as redes e a cidadania contribuem para a formação de uma sociedade solidária, capaz de dirimir seus conflitos pelos princípios de não violência e de paz. Nessa perspectiva, Abramovay e Pinheiro (2004), García e Sarmiento (2002) e Putnam (2003) indicam o capital social como elemento importante para a convivência humana. Com eles, poder-se-ia afirmar: aumentando o capital social das comunidades deverá diminuir a violência. Essa perspectiva é possível porque a participação em

6 Manchetes aparecem em nossos jornais locais, referindo-se a jovens mortos em decorrência das drogas que, quando identificados, descobrimos ser educandos de nossa escola.

grupos e comunidades favorece a visibilidade perante a sociedade⁷ e melhora as chances do educando futuramente se tornar líder comunitário, atuando em favor da coletividade.

Nesse sentido, propõem-se ações afirmativas para incluir todos os cidadãos nos serviços indispensáveis ao bem-estar, à saúde e à educação de qualidade, ao saneamento básico, à distribuição de energia, água e internet, o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. A problematização da educação para a paz pode se constituírem um “espaço onde as pessoas desinventam a violência, firmam-se como militantes pacifistas e de direitos humanos” (PASSOS apud CABEZUDO; GADOTTI; PADILHA, 2004, p. 60). Os educandos ainda sentem carências e criam suas próprias estratégias na tentativa de burlar as condições sociais em que vivem. Eles sabem que o tráfico é crime, pode levar à reclusão e à morte, mas traz a ilusão de ser uma das poucas alternativas que eles têm para sobreviver⁸. Como dialogar com essa realidade?

Propõe-se entender a educação como organismo vivo, de intensa interação com o meio, devendo se investir nas escolas massivamente, tornando-as atrativas, qualificando os espaços de formação continuada dos professores e funcionários; possibilitar o acesso aos programas de pós-graduação em todos os níveis; e qualificar a merenda e os espaços físicos com aquisição de tecnologias. Há ainda um caminho importante a ser percorrido, pois “não se pode melhorar a pessoa humana com um número cada vez maior de leis e preceitos” (KÜNG, 1999, p. 57). É necessário investir em melhorias para garantir a qualidade do ensino, possibilitando o acesso a todos os educandos a uma educação de excelência.

Sugere-se ainda a realização de um trabalho de conscientização no entorno da escola, tratando os conflitos que normalmente se estendem para a escola como explosão de violência, amenizando seus impactos no ambiente escolar. A rede de apoio deve assumir

7 Alguns autores afirmam que a pior forma de violência é a invisibilidade, ou seja, não ser reconhecido ou valorizado na família, na escola ou em outros espaços da juventude.

8 Há um paradoxo que aparece no mapa da violência no Brasil: Os jovens veem no tráfico de drogas uma forma para sobreviver. Mas os dados mostram que 27% dos jovens que entram no tráfico morrem assassinados antes de completar 16 anos. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br>>. Acesso em: jun. 2014.

suas responsabilidades para atender às demandas, como os encaminhamentos de serviços públicos além dos ambientes escolares, como atendimento aos doentes, por exemplo, acesso a dentistas e psicólogos. A segurança deverá garantir o acesso e a permanência de estudantes e servidores nos ambientes escolares.

Os trabalhos na orientação escolar possibilitam conhecer melhor a situação concreta dos alunos e os conflitos que eles trazem para a escola. A postura de escutar mais do que falar, buscando dialogar com os sujeitos envolvidos, ajudou a tratar o conflito como potencialidade para construir novas relações e conquistar direitos fundamentais, como uma educação de qualidade, saúde e segurança. Percebe-se que o conflito normalmente tem motivações múltiplas que necessitam ser explicitadas para estabelecer novas relações e educar para a paz na escola e na comunidade, como ensina Freire: “A paz se cria, se constrói, na e pela superação das realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói, na construção incessante da justiça social” (apud GADOTTI, 1996, p. 52).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam e PINHEIRO, Leonardo Castro. Violência e Vulnerabilidade Social. In: FRAERMAN, Alicia (Ed.). **Inclusión Social y Desarrollo**: Presente y futuro de La Comunidad IberoAmericana. Madri: Comunica. 2003.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COMITÊ PAULISTA PARA A DÉCADA DE CULTURA DE PAZ:
Um programa da Unesco (2001-2010). Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/a_cultura_de_p.htm>. Acesso em out. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.
- GALTUNG, Johan. **Peace and social structure**: essays in peace research III. Copenhagen: Christian Elgers, 1978.

GARCÍA Arturo; SARMIENTO Alfredo (Coord.). **Programas Regionales de Desarrollo y Paz**: Casos de capital social y desarrollo institucional. Bogotá D.C., Agosto 6 de 2002. Disponível em: <http://www.ideaspaz.org/portal/imagenes/programas_regionales_desarrollo_paz.pdf>. Acesso em: out. 2012.

GROSSI, Patrícia Krieger e AGUINSKY, Beatriz Gerhenson. **A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar**: impasses e desafios. In: Educação. Porto Alegre, RS, V. 59, n. 2, mai/jun./ 2006. p. 415-433.

GRYNSPAN, Mário. **Conflitos**: expressão pública e gênese de grupos sociais. In: Sociologias: Dossiê Conflitualidades. Porto Alegre: UFRGS, IFCH,1999.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias: EDUCS, 2005.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz**: caminhos da prevenção da violência. São Paulo: Moderna, 1997.

PASSOS, Sônia Maria. Porto Alegre: cidade educadora. In: CABEZUDO, A.; GADOTTI, M.; PADILHA, P. (orgs.) **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PUTNAM, Robert D. **Vamos jogar juntos**. Publicado em Rio Estudos Especial. Rio e Janeiro, maio de 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil in Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v.27, n.1, p.1, jan/jun./2001.

ZALUAR, Alba (Org). **Violência e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

“O CARTEIRO CHEGOU”: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COM A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Luíse Faria Bom²

Maiane Liana Hatschbach Ourique³

As práticas na Educação Infantil vêm sendo reformuladas ao longo dos últimos anos e é cada vez maior a preocupação com relação a práticas pedagógicas adequadas para essa etapa do desenvolvimento humano.

É crescente também o interesse pelo trabalho com a linguagem escrita com crianças menores de seis anos. É corriqueiro encontrarmos professores desenvolvendo com sua turma de pré-escola, e até mesmo de etapas anteriores, atividades de alfabetização (exercícios de grafia de letras e repetição de sons)⁴. Por vezes, esta cobrança vem dos pais, pois acreditam que seus filhos precisam desde cedo conhecer todas as letras, reconhecer palavras que comecem com tais letras, escrever seu nome, etc. Em consequência disso, muitas vezes, atividades que seriam importantes para as crianças deixam de ser feitas para, em seu lugar, serem efetuadas outras com a finalidade de alfabetizar no sentido tradicional, ou seja, do domínio instrumental da leitura

1 A concepção deste trabalho foi feita no componente curricular **Reflexão sobre a prática docente**, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unipampa, campus Jaguarão/RS. Nesta versão, apresenta-se de forma ampliada.

2 Licenciada em Pedagogia pela Unipampa, campus Jaguarão/RS.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa, Jaguarão/RS/BR. Membro do Grupo de Pesquisa “Formação Cultural, Hermenêutica e Educação” (cadastrado no CNPq). E-mail: maiane@yahoo.com.br.

4 Exemplos de como este trabalho é realizado nos espaços escolares de Educação Infantil podem ser buscados, entre outros, nas produções de Tedeschi (2007), Lopes (2008), Barros, (2009), Kramer, Nunes e Corsino (2011).

e da escrita por meio de práticas de repetição e memorização. Estas atividades, muitas vezes, apresentam-se como exercícios descontextualizados e sem sentido para as crianças. Conforme Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, essas práticas embasam-se em uma concepção individualista de ensino e afastada da experiência pessoal, prevalecendo “a ideia da educação infantil como preparatória para o ensino fundamental” (2011, p. 44).

A intenção desta pesquisa não é, pois, julgar se são apropriadas ou inapropriadas essas atividades, mas, sim, observar e refletir criticamente sobre como elas vêm ocorrendo. Tendo em vista este escopo, o objetivo principal do trabalho é focar uma prática de letramento na Educação Infantil como forma de valorizar a criança como sujeito de linguagem, sem restringir suas possibilidades ao trabalho com o domínio da escrita.

Para tanto, nossa reflexão tem como base metodológica um projeto de intervenção, realizado a partir dos apontamentos de Magda Damiani, que descreve este tipo de proposta da seguinte forma:

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI, 2013, p. 58).

A proposta de intervenção foi realizada em uma turma de Jardim (quatro a cinco anos) de uma escola particular de Educação Infantil do município de Jaguarão/RS. O projeto teve como base duas histórias infantis previamente selecionadas e, a partir delas, foi elaborada uma série de atividades que exploraram as diversas formas de linguagem da criança. Essas práticas são aqui descritas e analisadas sob o ponto de vista da aprendizagem das crianças e das possibilidades de validade da intervenção para outros contextos, visando à produção de conhecimentos para o campo pedagógico.

Para entender o papel da Educação Infantil na formação das crianças, destacamos que seu foco não é alfabetizar as crianças, embora muitas delas cheguem ao primeiro ano do Ensino Fundamental já alfabetizadas. Mas, afinal, qual é o trabalho que deve ser focado na Educação Infantil? O que dizem os documentos oficiais, orientadores das práticas institucionalizadas? Na tentativa

de responder a estas perguntas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresenta a forma integrada que devem ser trabalhados os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil:

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um destes aspectos (BRASIL, 1998a, p. 17).

Esta é uma das principais dificuldades que os professores têm, ou seja, delimitar o que devem trabalhar com sua turma. Por um lado, sentem a necessidade de romper com velhos métodos moralizantes e com o planejamento organizado por rígidas rotinas e por conteúdos segundo princípios de seriação; por outro, ainda vivenciam propostas que abrangem a complexidade da relação entre aprendizagem e desenvolvimento infantil com certo receio de, talvez, perder de vista o eixo organizacional do currículo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) apresentam informações importantes sobre como devem acontecer as práticas pedagógicas nesta etapa. Nelas, fica expresso que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem assegurar em suas práticas a “educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” e, ainda, considerar a “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p. 19).

Existem várias concepções que embasam o trabalho com a linguagem oral e escrita, desde aquelas que a compreendem como uma atividade instrumental até aquelas que não conseguem dissociá-la das relações socioculturais que os sujeitos mantêm. No presente estudo, consideramos a perspectiva de Magda Soares, que aborda o conceito de alfabetização, entendido como a aquisição do sistema convencional de escrita, e o conceito de letramento, que corresponde ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (SOARES, 1998; 2004a; 2004b; 2009). Dessa forma, um indivíduo pode dominar o uso do código convencional de escrita, mas não ser letrado, ou ainda,

entender as funções da escrita e de vários portadores de textos, mas não conseguir lê-los de maneira convencional. Implicadas diretamente nas noções acerca da aquisição da linguagem estão também diferentes concepções de criança. A partir das reflexões e estudos de Walter Benjamin (2002; 2012), Mikhail Bakhtin (1988; 2011) e Lev Vigotsky (1991; 2009), por exemplo, podemos compreender o desenvolvimento infantil por meio das interações realizadas com o mundo, ou seja, enfocando a criança como produtora de cultura e de linguagem, em que a construção da subjetividade é entretecida pelos movimentos intersubjetivos que acontecem ao seu redor. Dito de outra forma, a ideia de criança é assim expressa nas DCNEI:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Percebemos assim que a criança é tida não como um indivíduo passivo, que apenas absorve conhecimentos, mas, sim, como um ser complexo e cultural, inserido em uma sociedade com a qual interage constantemente e, a partir destas interações, constrói suas aprendizagens.

EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM

1 O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho na Educação Infantil sofre certa desvalorização, tanto em relação ao ensino e ao que deve ser trabalhado quanto em relação à formação necessária aos profissionais que nessa área atuam. Devido a pouca idade das crianças, ainda é comum ouvirmos da comunidade em geral frases como “elas vão para a escolinha só para brincar” ou “por que precisa de formação se é só alimentar, brincar e cuidar para que não se machuquem?”. As brincadeiras permeiam, sim, grande parte das atividades que ocorrem dentro das instituições de Educação Infantil, no entanto, não é apenas o “brincar por brincar”, cada uma das atividades tem um sentido e pretende abordar um ou mais aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Para isso, a formação profissional é indispensável, pois o

planejamento de atividades adequadas às necessidades da criança exige conhecimentos teóricos e práticos que, em grande medida, são construídos ao longo da formação acadêmica.

O RCNEI é um documento orientador à Educação Infantil que traz em seu corpo vários conceitos que embasam a prática docente nessa etapa (como os conceitos de criança, de cuidar e de educar), assim como as áreas, conteúdos e objetivos que devem ser trabalhados, o que contribui para a qualidade do trabalho do professor. Além da formação inicial e continuada, a partir da leitura desse documento, é possível organizar as aulas para que sejam significativas, tanto para o processo de construção do conhecimento quanto para a ampliação da formação humana e interação cultural desses sujeitos. Nesta perspectiva, Oliveira (2011, p. 45) afirma:

Dessa forma, propomos que creches e pré-escolas busquem aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltados para a construção da imaginação e da lógica, considerando que estas, assim como a sociabilidade, a afetividade e a criatividade, têm muitas raízes e gêneses.

Apesar do RCNEI ter contribuído para modificar um entendimento simplista, que remete ao início do século XX, a respeito das concepções de educar e cuidar e sobre o trabalho na Educação Infantil, os equívocos do documento são percebidos, conforme Ana Beatriz Cerisara (1999, p. 28), pelos próprios pareceristas:

O aspecto de maior consenso e preocupação entre os pareceristas com relação ao RCNEI foi o de que a educação infantil é tratada no documento como ensino, trazendo para área a forma de trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não o ensino.

Cerisara destaca ainda a preocupação dos pareceristas sobre a insuficiência das concepções da psicologia para orientar as práticas educativas. A indicação era de que se retirasse o viés psicologizante, cognitivista, incorporando subsídios de outras

áreas, como a sociologia, a antropologia, a linguagem, a história. No entanto, apesar do volume introdutório do RCNEI ter sido revisado, considerando as observações dos pareceristas, especialmente no que concerne à indissociabilidade entre educar e cuidar no âmbito da Educação Infantil, os outros dois volumes - **Formação pessoal e social** e **Conhecimento do mundo** - mantiveram concepções restritas, entendendo educação como sinônimo de ensino e seguindo o modelo curricular do Ensino Fundamental.

Esses volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as idéias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p. 337).

Semelhante às tentativas de didatização da dimensão estética da formação humana, o enfoque nas possibilidades educativas do lúdico fortaleceu um movimento de “pedagogização” ou “institucionalização” da infância, que, ao contrário de favorecer a ampliação de múltiplas linguagens, valorizou apenas algumas ou, conforme pondera Karina Sperle Dias (2007, p. 190), domesticou-as pela escrita. Neste contexto, o brincar acabou adquirindo, frequentemente, uma outra finalidade:

Em dias atuais, podemos dizer que o brincar, no contexto educacional, é visto como instrumento pedagógico, rumo ao treino da alfabetização ou para cumprir sua função potencializadora de transmitir conteúdos favoráveis a esse processo, perdendo-se, assim, a relevância do brincar escolhido também pela criança.

O caráter do brincar como instrumento facilitador é resultado de uma visão mercadológica do homem que, diante de nossas políticas atuais, passa a se firmar indiferentemente às questões do desenvolvimento infantil e sua importância para a formação humana (BARROS, 2009, p. 91).

O trabalho com as várias formas de linguagem da criança, por exemplo, dentro de uma escola de Educação Infantil, acontece desde a mais tenra idade. Os professores do berçário, até mesmo nas atividades mais rotineiras, como a troca de fraldas, podem incentivar as crianças a desenvolver diversas aprendizagens, por meio de conversas, de comandos como “levante o bumbum para que eu possa colocar a fralda” ou “você pode pegar sua fralda na mochila para mim?”, entre outras atividades. Estas aprendizagens podem ocorrer em níveis diversos, dependendo das interações que o professor proporcionar, ou até mesmo deixarem de ocorrer, caso o adulto responsável trate a criança apenas como um ser que precisa ser cuidado para que não se machuque, negligenciando suas potencialidades e ratificando o estereótipo de “depósito” da escola de Educação Infantil.

O desenvolvimento da linguagem oral está muito ligado às intervenções que a criança recebe por parte do adulto. Quando esta deseja um objeto, normalmente aponta para ele. O adulto poderá, então, agir de duas formas diversas: entregar o brinquedo pedido, sem interagir com o bebê ou questioná-lo, perguntando “o que você deseja?”, “Você quer o copo ou a garrafinha?”, “Você quer o copo? Então diga copo para mim...”. A primeira situação pouco contribuirá com o desenvolvimento do bebê, restringindo-se apenas a saciar uma vontade momentânea da criança. Já a segunda, fará com que ela passe a refletir sobre os significados da fala, despertando aos poucos o interesse em usá-la para explicitar suas vontades.

Dessa forma, o professor de Educação Infantil instiga a construção de relações significativas entre suas experiências de mundo e aquilo que se apresenta como novo em cada situação:

Considerando a criança um agente ativo de seu processo de desenvolvimento, o professor de educação infantil faz a mediação entre ela e seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis: o próprio espaço físico da creche ou pré-escola com seu mobiliário, equipamentos

e materiais, as tarefas e instruções propostas e, particularmente, sua maneira de se relacionar com a criança: como a observa, apoia, questiona, responde-lhe, explica-lhe, dá-lhe objetos e a consola (OLIVEIRA, 2011, p. 208).

A tarefa do professor na Educação Infantil exige conhecimento e sensibilidade, pois suas intervenções nutrem o pensamento infantil não apenas de novas informações, mas também de noções éticas, estéticas e políticas sobre o mundo. Neste sentido, a proximidade e o olhar atento do professor sobre a forma como cada criança raciocina e compreende os acontecimentos farão a diferença tanto na prática pedagógica da Educação Infantil quanto no processo de formação humana das crianças.

2 A CRIANÇA E A LINGUAGEM

A partir dos trabalhos de Benjamin, Bakhtin e Vigotsky, é possível entender a linguagem como aspecto importante para a interação social e o desenvolvimento da aprendizagem:

A linguagem vincula-se à imaginação, à criação, ao diálogo, à expressão de saberes, afetos, valores; constitui a consciência e organiza a conduta: nela e através dela, são assimilados conceitos e preconceitos. A linguagem verbal – materializada nas relações sociais como oralidade ou como escrita – tem todas essas características e as potencializa (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 75-76).

Assim, conforme a criança vai crescendo, a linguagem oral passa a ser mais valorizada. Por volta de seus dois anos e meio de idade, é importante incentivar a fala como forma de solucionar problemas, mesmo que as conversas necessitem do auxílio do professor. A partir dos quatro anos de idade em média, é interessante que o professor interfira menos nessas conversas, observando-as de forma discreta sempre, mas dando a chance de que as crianças “se entendam sozinhas”.

Quanto à aquisição da linguagem escrita, Craidy e Kaercher (2001) afirmam que, durante a Educação Infantil, devemos estar lendo e escrevendo com as crianças. Explicam que os verbos ler e escrever são empregados no gerúndio, pois estão indicando um

processo; deve-se iniciar a exploração desses instrumentos com as crianças, sem no entanto ter a obrigação de alfabetizá-las ao final dessa etapa de ensino.

[...] devemos estar preparados para responder as crianças à altura de sua curiosidade – para não desperdiçarmos suas potencialidades, para não lhes negar o conhecimento a que têm direito, para não desanimá-las e confundi-las, nem empobrecê-las nas suas iniciativas de se relacionar com a complexidade do mundo. Para evitarmos este tipo de desigualdade e constrangimento, devemos estar teórica e praticamente informados, atualizados e isso é possível quando investimos na continuidade de nossa formação profissional, quando refletimos sobre o processo de construção de nossa própria atividade pessoal (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 141).

Ao iniciar o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, o professor necessita estar ciente de que as atividades devem ter um sentido para as crianças. Principalmente, elas precisam entender para que utilizamos a leitura e a escrita, qual o sentido dessas práticas em sua vida, ou seja, o uso social desses processos. Nesse sentido, é interessante investigar com as crianças onde encontramos letras, quais elas conhecem, o que será que elas estão querendo dizer, enfim, problematizar os usos da escrita no cotidiano da criança. Porém, Craidy e Kaercher chamam a atenção para um ponto importante: de nada valem essas discussões se as crianças não tiverem demonstrado indícios de que estão interessadas pelo universo da leitura e da escrita; caso contrário, seria “nadar contra a corrente”, “forçar a barra” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 142). No extremo oposto, também não é possível ignorar o interesse das crianças quando elas o demonstram diariamente por meio de questionamentos, dizendo-lhes apenas que “quando forem maiores aprenderão” ou dando respostas vazias. Esta observação astuciosa do professor, acrescida de um planejamento adequado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, é um aspecto importante que aproxima as noções mais amplas de criança como sujeito produtor de cultura e linguagem – do âmbito da educação - dos aspectos circunscritos à alfabetização – do campo do ensino.

Neste domínio, Emilia Ferreiro lembra que a aquisição da leitura e da escrita pode estar embasada em duas distintas concepções, com

consequências pedagógicas bastante diferentes: uma que considera a escrita como uma representação da linguagem e outra que a entende como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Para Ferreira (1985, p. 9), “se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, uma aprendizagem conceitual”.

Magda Soares (1998; 2004a; 2004b) considera importante a distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, que significam, respectivamente, a aquisição do sistema convencional de escrita e o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Tendo isso em mente, entende-se que um indivíduo pode dominar o código de escrita, mas não ser necessariamente letrado, ou seja, não compreende como utilizar este código em práticas sociais. Por sua vez, uma pessoa pode ser considerada analfabeta por não dominar este mesmo código, porém compreender as funções da leitura e da escrita e, muitas vezes, saber fazer o uso social dessas funções.

Apesar de apresentar esses dois conceitos de forma separada, Soares (2004b, p. 20) afirma que não é possível dissociá-los, pois são interdependentes; um processo só é efetivo estando em conjunto com o outro:

[...] embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Deste modo, a necessidade de diferenciar alfabetização e letramento é de ordem formal, não um apoio instrumental que deve ser usado para classificar os processos de aquisição da língua vividos pela criança. Ainda com relação à aprendizagem das crianças, no que tange à alfabetização e ao letramento e sobre a indivisibilidade destes processos, Soares (2004b, p. 22) afirma:

[...] a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita.

Para que haja essa interação com o material escrito real, é fundamental que o professor propicie para as crianças, em sua sala de aula, um ambiente alfabetizador. Muitos docentes confundem ambiente alfabetizador com salas cobertas por cartazes e até mesmo móveis etiquetados com nomes, acreditando que a simples presença da escrita seria suficiente para as crianças. Porém, é preciso mais do que isso, é fundamental que o professor envolva sua turma em atividades significativas de leitura e escrita, explorando seu uso social. Isso pode ser feito, por exemplo, com a construção de listas de compras, receitas culinárias, leituras de regras de jogos dos quais as crianças participarão, leitura de bilhetes que serão enviados aos pais, entre outros.

É importante envolver as crianças nestas atividades e permitir que participem de forma real, opinando e sugerindo soluções para o que está sendo proposto e não apenas executando ações preestabelecidas pelo professor.

Visto que a escrita é uma representação da linguagem, deve-se ver a criança a ser alfabetizada e letrada como alguém que pensa, que constrói interpretações, que age

sobre o real para fazê-lo seu, portanto um ser capaz de construir seu próprio conhecimento, desde que haja suporte para tal, podendo assim, já na Educação Infantil, elaborar suas próprias ideias sobre o sistema de escrita (COELHO, 2010, p. 83).

Ao interagir com os colegas, o professor e os objetos de estudo, a criança cria e recria hipóteses sobre o que está tentando apreender. O professor, como mediador, não deve “classificar” estas hipóteses simplesmente como corretas ou erradas, desmotivando as crianças, mas, sim, estimulá-las e auxiliá-las na busca por respostas, apontando caminhos e propondo desafios que possam ser significativos nos processos de aprendizagem.

PROJETO “O CARTEIRO CHEGOU”

O projeto de ensino, foco desta intervenção, foi executado em uma turma de Jardim (quatro a cinco anos), de uma escola particular de Educação Infantil do município de Jaguarão/RS, na qual uma das pesquisadoras atua como professora. As crianças têm idades entre quatro e cinco anos e vêm demonstrando nos últimos meses um interesse crescente pelo mundo das letras. As atividades deste projeto foram pensadas com o intuito de estimular o interesse das crianças, ampliando suas potencialidades de linguagem – de criação, imaginação, compreensão e expressão de afetos, valores e conceitos por meio da comunicação oral e escrita.

Os projetos de intervenção pedagógica trazem a possibilidade de, a partir de atividades práticas, refletirmos sobre situações ocorridas dentro de sala de aula, de modo a contribuir significativamente para a sua melhoria.

O projeto de ensino desenvolvido, intitulado **O carteiro chegou**, segue o exposto por Magda Damiani et al. acerca das pesquisas que envolvem intervenção pedagógica, especialmente no texto **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica** (2013). A autora considera que os projetos de intervenção pedagógica configuram-se em investigações que envolvem o planejamento de interferências e a implementação delas, com a finalidade de produzir avanços/melhorias nos processos de aprendizagens vividos pelos indivíduos e uma consequente avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI et al., 2013, p. 58).

Desta forma, o método das pesquisas desse tipo possui dois componentes principais: a intervenção pedagógica e a avaliação da intervenção. O primeiro deles (subitem 3.1) refere-se à forma e ao planejamento das ações de intervenção. O segundo (subitem 3.2) refere-se aos instrumentos de coleta e à análise dos dados utilizados para compreender os resultados provocados pelas ações interventivas, tanto do ponto de vista da aprendizagem das crianças quanto das possibilidades de validade da intervenção para outros contextos, visando à produção de conhecimentos para o campo pedagógico.

1 O PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

O projeto de ensino **O carteiro chegou**, objeto da intervenção, constitui-se de ações planejadas a partir duas histórias infantis, sendo elas **O carteiro chegou** (AHLBERG; AHLBERG, 2007) e **O Natal do carteiro** (AHLBERG; AHLBERG, 2010). Os livros foram selecionados, porque contêm vários portadores de texto, que vão surgindo conforme a história é contada (cartas, propagandas, cartões postais, convites, entre outros). Eles abrangem temas de interesse do momento para as crianças (Natal, confecção de cartas ao Papai Noel, reconhecimento e escrita do seu nome e dos colegas, etc.) e as atividades foram planejadas de modo que trabalhassem com as várias formas de linguagem das crianças. Todas essas ações são descritas detalhadamente mais adiante.

No livro **O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a Educação Infantil**, Judy Harris Helm e Sallee Beneke (2005) explicitam treze estratégias possíveis para que o professor estimule a turma em relação ao desenvolvimento da linguagem, principalmente, a escrita. O projeto **O carteiro chegou** baseia-se nessa obra, adaptando as estratégias ao contexto e à faixa etária das crianças em questão. Compõe-se de três estratégias: atividades linguisticamente ricas, atividades que estimulem o registro e momentos para ouvir e questionar. Apresentamos, a seguir, breve descrição de cada uma dessas estratégias.

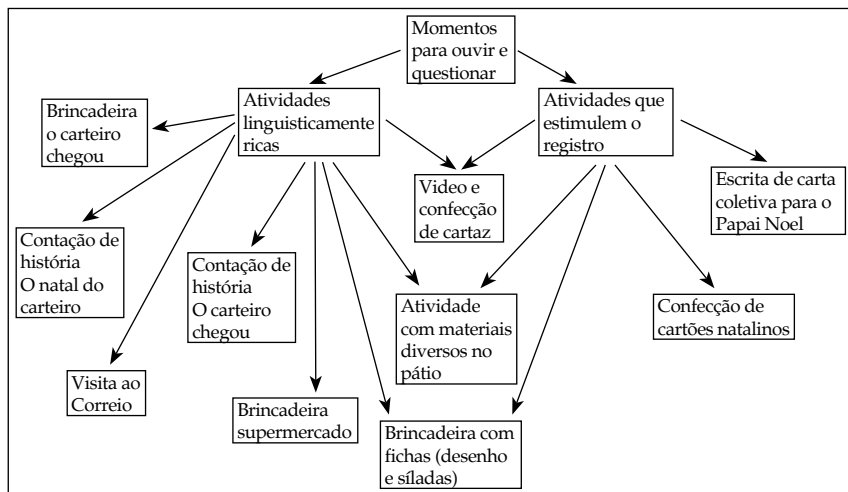
- **Atividades linguisticamente ricas:** esta estratégia corresponde à realização de atividades que estimulem o desenvolvimento da linguagem (oral, escrita, corporal...) pela criança de forma lúdica e por meio da interação com os demais colegas e professora. A essa estratégia

pertencem as atividades de número 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9 e 10, descritas adiante no texto.

- **Atividades que estimulem o registro:** esta estratégia diz respeito a incentivar as crianças a registrarem suas ideias no papel, inicialmente em forma de desenho e, posteriormente, utilizando letras e outros símbolos. É importante a valorização dos registros feitos pelas crianças durante as atividades, pois, assim, elas ganham confiança e aos poucos vão assumindo a postura de escritores. É necessário também que o professor assuma postura questionadora durante as atividades, fazendo com que as crianças reflitam sobre o que estão fazendo/desenhando/escrevendo e que apliquem correções a esses produtos quando constatarem que seja necessário. A essa estratégia pertencem as atividades de número 2, 5, 6, 8 e 10, descritas a seguir.
- **Momentos para ouvir e questionar:** esta estratégia, diferentemente das duas anteriores, perpassará todas as atividades realizadas no projeto. Ela diz respeito a estimular as crianças a ouvirem seus colegas durante os momentos de diálogos, assim como a aprender a fazer questionamentos de forma mais clara e coesa. Os diálogos são uma constante na realização das tarefas, pois por meio deles é que há a troca de informações, as explicações, os questionamentos e até mesmo a introdução de novos assuntos no projeto.

No mapeamento a seguir, é possível entender melhor as relações entre as estratégias adotadas e as atividades propostas.

Figura 1: Mapa conceitual: estratégias e atividades do projeto O carteiro chegou



Fonte: Das pesquisadoras.

ATIVIDADE 1

Inicialmente, a professora solicita que as crianças se sentem em círculo e conta a história **O carteiro chegou** (AHLBERG; AHLBERG, 2007).

O livro conta a história de um carteiro que distribui correspondências pelo local onde moram diversos personagens dos contos infantis, como Cachinhos de Ouro, Cinderela, o Gigante, a Bruxa, entre outros. Dentre suas entregas, encontram-se cartões de aniversário, postais, livros, propagandas, enfim, variados portadores de texto.

No corpo do livro, conforme a história vai sendo contada, aparecem envelopes que contêm os referidos portadores de texto, na forma como são distribuídos pelos correios, o que permite a manipulação pelas crianças destes materiais e a observação de suas características.

Após a leitura e contação da história, a professora retoma as correspondências, uma a uma, e questiona as crianças para saber se elas se lembram do que ouviram, como podemos afirmar que tipo de

correspondência é aquela, que indícios as ajudaram a descobrir do que se tratava e se já receberam algo parecido pelo correio.

ATIVIDADE 2

As crianças sentam-se em círculo e, com alguns questionamentos, a professora retoma a história **O carteiro chegou**, lida no dia anterior.

A professora pergunta às crianças se já viram algum carteiro na rua, se sabem como é seu trabalho e sua rotina. Para auxiliar na discussão, mostra imagens, por exemplo, do uniforme e dos veículos dos correios e assiste com a turma ao vídeo **O carteiro Paulo – as cartas voadoras**. Este desenho ilustra de forma lúdica como é o trabalho de Paulo, o carteiro de uma pequena cidade.

Em um segundo momento, a professora pede o auxílio de todos para montar um cartaz informativo com as imagens. A outra turma da escola é convidada para vir observar o cartaz e as crianças que auxiliaram na sua construção são responsáveis por explicá-lo para os demais, tentando responder às perguntas que surgem, contando com o auxílio da professora quando necessário.

ATIVIDADE 3

Brincadeira o carteiro chegou

É montado um círculo com cadeiras no centro da sala, na qual as crianças se sentam, com exceção de uma, que deve ficar no centro do círculo.

Quem está no centro da roda inicia a brincadeira dizendo:

- O CARTEIRO CHEGOU!

Os demais devem responder:

- O QUE ELE TROUXE?

Criança central:

- UMA CARTA!

Colegas:

- PARA QUEM?

Criança central:

- PARA QUEM TEM _____! (a criança indica uma característica de um ou mais colegas como “cabelo comprido”, “blusa amarela”, “olho azul”...).

As crianças que possuem a característica mencionada trocam de cadeira e a criança que representa o carteiro deve, então, tentar se sentar. Quem ficar sem cadeira ao final das mudanças deve assumir o posto de carteiro e repetir as falas, dando uma nova característica.

ATIVIDADE 4

A professora organiza as crianças em círculo e faz a leitura da história **O Natal do carteiro** (AHLBERG; AHLBERG, 2010). Este livro tem as mesmas características da obra anterior, possuindo diversas encomendas que são entregues pelo carteiro, mas dessa vez envolvendo o tema natalino. Além de cartas e cartões, são entregues também diversos presentes e o senhor carteiro precisará dar uma ajudinha ao Papai Noel.

É feita uma roda de conversa, quando todos falam sobre o que mais gostaram e o que menos gostaram da história, tentando elaborar justificativas para suas opiniões.

Em seguida, a professora questiona as crianças sobre como o Papai Noel fica sabendo o que elas querem de Natal, como esses pedidos podem chegar até ele, quem o informa e assim por diante.

ATIVIDADE 5

A professora convida as crianças a elaborarem coletivamente uma grande carta para o Papai Noel, contendo os desejos da turma. Inicialmente, é feito um texto coletivo, que é escrito em papel pardo pela professora. Em seguida, ela lê o texto para todos, com a finalidade de que reflitam sobre a forma como foi escrito e percebam se é necessário efetuar alguma mudança.

Posteriormente, cada criança tem um espaço na carta, em que deve registrar seus pedidos (com desenhos ou de forma escrita) e assinar seu nome.

A professora questiona as crianças sobre qual é a melhor forma da carta chegar até o seu destinatário e todos escolhem juntos uma opção.

ATIVIDADE 6

As crianças são convidadas a elaborar cartões de Natal para serem enviados pelo correio para suas famílias. Para tanto, são

disponibilizados diversos materiais, como lápis de cor, papéis coloridos, folhas, lantejoulas e recortes natalinos.

Após a confecção, discute-se com o grupo sobre o que é preciso fazer para enviar um objeto pelo correio, para isso, são retomados trechos das histórias e conversas anteriores sobre o tema.

Em seguida, cada criança escolhe um envelope para colocar seu cartão. Os endereços estão escritos em fichas com o nome das crianças; cada uma deve procurar o seu e levá-lo até a professora, que os copia para o envelope na frente das crianças. Por fim, cada um deve assinar seu envelope.

ATIVIDADE 7

As crianças são convidadas a ir até uma agência dos Correios juntamente com a professora para postarem seus cartões. É também uma oportunidade para presenciarem como é o funcionamento dos correios.

ATIVIDADE 8

No pátio da escola, a professora convida as crianças a montarem uma cidade em que cada um pode representar um papel diferente. Para tanto, as crianças têm acesso a vários brinquedos, fantasias e alguns móveis da escola como mesas e cadeiras.

Como sugestões, mostra-se às crianças que elas podem construir casas, oficinas, restaurantes, lojas, enfim, tudo o que quiserem. A professora não impõe o que cada um pode fazer. Disponibiliza também papéis e canetinhas, caso as crianças queiram confeccionar cartazes ou cardápios, por exemplo.

A professora observa como as crianças se organizam e vai fazendo pequenas intervenções, chamando a atenção quando necessário para questões que podem fazer parte das rotinas desses lugares ou questionando, de forma discreta, o que as crianças estão fazendo.

ATIVIDADE 9

As crianças brincam de supermercado. As mercadorias são dispostas em mesas, uma das crianças é o caixa; outra, o empacotador e as demais recebem listas com os itens que devem comprar e algumas notas de dinheiro de brinquedo. Nas listas, há o

nome do produto e, ao lado, seu símbolo ou sua marca, para facilitar na identificação. As crianças se revezam nos papéis conforme a brincadeira vai ocorrendo.

ATIVIDADE 10

A professora pede que as crianças se sentem em grupos de três a quatro crianças. Cada grupo recebe fichas com desenhos de personagens que apareceram nas duas histórias narradas anteriormente e que são comuns nos clássicos infantis. São dispostas também diversas fichas contendo sílabas.

A tarefa do grupo é descobrir como se escreve o nome das personagens. Para facilitar, as fichas têm bordas coloridas e cada imagem e as sílabas que formam o nome desta têm as bordas da mesma cor.

A professora auxilia as crianças dando dicas quando necessário e, ao “formarem” a palavra, ela pede que o grupo a leia. Faz questionamentos também com relação aos nomes de algumas letras, se há alguma daquelas presente no nome da criança, entre outros.

2 ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A INTERVENÇÃO

Para as análises do projeto **O carteiro chegou**, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados gravações de áudio das conversas ocorridas durante as atividades (com a finalidade de que fosse possível registrar todo o andamento das manifestações das crianças), o diário de bordo (com anotações e reflexões feitas pela professora) e fotos das produções materiais (resultantes de algumas das intervenções executadas).

Durante a análise dos resultados do projeto, os nomes das crianças envolvidos não serão divulgados com a finalidade de proteger suas identidades. A referência a eles é feita apenas por de letras (A, B, C...), sem qualquer vínculo com seus verdadeiros nomes.

As atividades do projeto **O carteiro chegou**, descritas anteriormente, foram desenvolvidas ao longo de duas semanas. A seguir, vamos analisar de forma crítica e reflexiva os resultados obtidos, expondo os mais significativos e abordando tanto as aprendizagens ocorridas nesse período quanto as possibilidades de utilização das atividades por outros profissionais, em situações escolares diversas. Para tanto são retomadas algumas falas e ações das crianças, obtidas por meio das gravações de áudio e/ou registradas

no diário de bordo que acompanhou todo o período de execução das atividades. Também são usadas algumas imagens fotográficas a respeito dos registros das crianças para auxiliar na compreensão do ocorrido durante a execução do projeto. A discussão será organizada em torno das estratégias propostas e explicitadas anteriormente.

Desde o princípio do projeto, os educandos mostraram-se muito interessados e questionadores. O tema das atividades os surpreendeu, visto que se tratava de uma personagem comum, com a qual todos já haviam tido contato em algum momento de suas vidas. As rodas de diálogo foram extremamente produtivas, pois cada criança tinha uma informação diferente para contar aos colegas (proveniente de suas experiências de vida ou dos desenhos animados assistidos). A partir dos conhecimentos prévios das crianças sobre os carteiros, pudemos realizar diversas discussões e problematizar muitas questões.

A estratégia **Momentos para ouvir e questionar** referia-se a atividades que permitissem às crianças aprender a como formular melhor as questões que iriam expor e também ouvir seus colegas durante as rodas de conversa. Os diálogos propostos foram desenvolvidos sempre em conjunto com outras atividades e, mesmo que de forma discreta, houve mudanças nos comportamentos das crianças.

Durante nossas últimas conversas, quando uma criança perguntava algo e a professora ou um colega não compreendia o que era dito, os demais já tratavam de auxiliá-lo a formular melhor o que queria dizer, sem que a professora precisasse, necessariamente, fazer intervenções para que isso ocorresse. Certamente, isso é um avanço de suas capacidades de ouvir os colegas e, mais ainda, de perceber que precisariam modificar suas falas para serem melhor compreendidos e que poderiam auxiliar os colegas a fazer o mesmo quando soubessem.

O RCNEI mostra que as rodas de conversa são uma importante estratégia para o desenvolvimento das competências do falar e do escutar.

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas,

ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências (BRASIL, 1998c, p. 138).

No decorrer do projeto, as crianças perceberam-se como integrantes do grupo de troca e de aprendizagem e, para além disso, perceberam-se como sujeitos que poderiam tanto aprender com os colegas quanto ensiná-los, o que tornou as interações mais significativas e as conversas durante a realização das atividades mais produtivas.

As atividades pertencentes à estratégia **Atividades linguisticamente ricas** abarcaram leituras e contações de histórias e brincadeiras que desenvolviam os diversos tipos de linguagem das crianças, de forma interacional e prazerosa. Dentre elas, destacamos a confecção do cartaz sobre os carteiros, realizada logo nos primeiros dias de projeto. Após a retomada da história **O carteiro chegou**, observamos as imagens (uniformes e veículos dos carteiros) e assistimos ao vídeo **O carteiro Paulo – as cartas voadoras**. Várias crianças apontaram semelhanças entre as imagens e a realidade - como a forma dos carteiros entregarem as correspondências - e também diferenças - como por exemplo, o uniforme dos carteiros e os veículos dos Correios. No Brasil, o uniforme é amarelo e azul e no vídeo, apenas azul; já os veículos utilizados em nosso país são amarelos e no desenho e na história eram vermelhos e azuis, respectivamente.

Para organizar o cartaz com as imagens, colocamos-nos em um semicírculo e distribuímos o material no chão à nossa frente. Após organizarmos e fixarmos as imagens na cartolina, a professora sugeriu que colocássemos um título no cartaz. Após breve conversa, as crianças decidiram que o título seria “O carteiro”. A professora colocou, então, o livro da história com a capa virada para cima e perguntou se alguém poderia indicar onde estava escrita a palavra carteiro. Prontamente, uma criança levantou-se e mostrou as letras que formavam a palavra. A seguir, a professora mostrou-lhe as outras letras do título e perguntou se ali também não estava escrito carteiro e a resposta dela foi: “Não, aqui (apontado para o restante do título) e aqui (apontando para o nome do autor e demais informações da capa) estão escritas outras coisas”. Quando questionada sobre que outras coisas seriam estas, ela apontou para o título e “leu” a

frase completa, em seguida apontou para as demais informações e disse que não sabia o que eram, que seriam apenas “outras coisas”. Depois disso, a professora perguntou à turma se poderiam ajudá-la a escrever, dizendo quais letras deveriam ser colocadas no título do cartaz. Mais da metade da turma foi dizendo as letras, conforme a ordem correta da grafia da palavra “carteiro”. No meio desta escrita, a professora parou e perguntou se já havia acabado. Algumas das crianças disseram que não e apontaram para a palavra escrita no livro. Ao ditar a última letra (“o”), as crianças informaram que agora, sim, havia terminado.

Percebendo, em suas falas, o interesse que as crianças estavam apresentando pela escrita, a professora sugeriu que fossem acrescentados subtítulos (um para os veículos e outro para os uniformes). Ao perguntar com que letra começaria a palavra UNIFORME, a mesma criança do diálogo anterior respondeu que seria com a letra U, e repetiu a palavra dando ênfase à vogal inicial. Nas demais sílabas, ela ia dizendo sempre as vogais e quando a professora explicava que necessitava de mais uma letra para fazer aquele som, uma segunda criança associava esta letra a outras palavras, como por exemplo:

Professora: Como será que escrevemos o “ni”?

Criança A: Com “i”.

Professora: Mas se colocarmos só o “I” ficará “UIFORME”, nós precisamos também colocar a letra “N” junto com ele.

Criança B: O “N” de “nenê”, não é professora?

Ao chegar na sílaba final, a professora falou que havia na sala duas crianças com o nome que terminava do mesmo jeito que esta palavra. Todos seguiram repetindo os nomes à procura do correto e quanto descobriram foram até a lista de nomes para observar como este era escrito.

Criança A: Tem que colocar o “E” olha! (apontado para a última letra).

Criança C: Não, tem que colocar essa e essa (apontando para o “M” e o “E” e em seguida lendo em voz alta seu nome para os colegas).

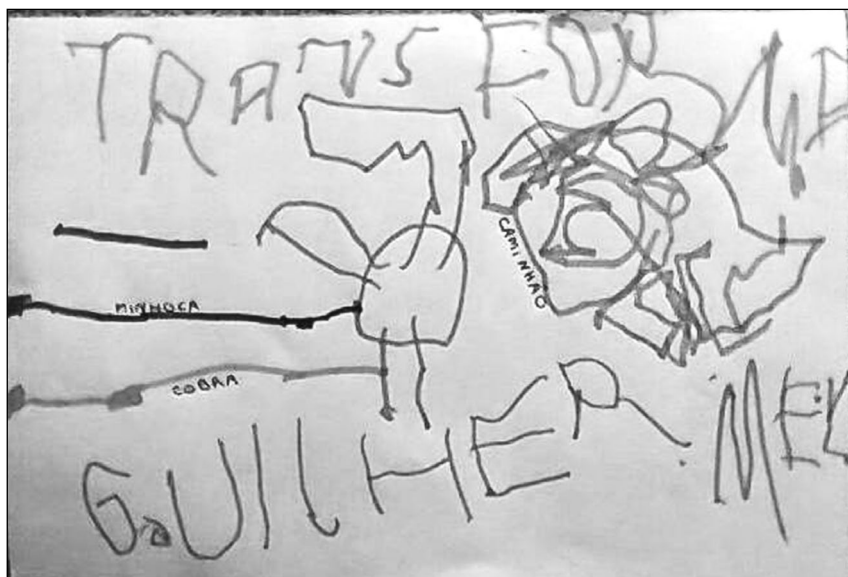
A terceira e última estratégia, **Atividades que estimulem o registro**, refere-se a práticas que instigassem nas crianças o comportamento de escritores. Dentre as atividades, foram realizadas

a escrita de uma carta coletiva e a confecção de cartões natalinos para serem enviados pelos correios para os pais.

Na primeira destas atividades, a grande maioria das crianças optou, após a criação do texto coletivo inicial, por registrar seus pedidos para o Papai Noel em forma de desenho. No entanto, em meio à atividade, uma criança perguntou à professora se poderia pegar sua garrafinha do lanche (suco). Quando questionado sobre o porquê de seu pedido, ela explicou que queria ver como se “dizia” “Transformers”, porque gostaria de pedir um boneco dos “Transformers” de Natal.

Tendo a permissão da professora, a criança foi então até a mochila, pegou a garrafinha e copiou para sua folha todas as letras da palavra “Transformers”, lendo-a em seguida para a professora. Abaixo, segue a imagem de seu registro com os pedidos de Natal.

Figura 2: Trabalho da criança referente à Atividade 5 do projeto



Fonte: Arquivo de uma das pesquisadoras.

Durante a segunda atividade, a confecção dos cartões natalinos, a turma optou por fazer registros escritos, mas de formas variadas. Algumas crianças questionavam sobre quais letras deveriam colocar, enquanto outras solicitavam à professora que escrevesse em um

papel o texto ditado por elas, para que, depois, elas pudessem copiar as palavras em seus respectivos cartões. Uma criança conseguiu escrever sem qualquer auxílio as palavras “mamãe” e “papai”. Várias outras crianças conseguiam reconhecer estas palavras ao verem a professora escrever os textos ditados por elas.

Figura 3: Trabalho da criança referente à Atividade 6 do projeto



Fonte: Arquivo de uma das pesquisadoras.

As crianças demonstraram grande interesse pelas atividades que estimulavam o registro e, mesmo ao final delas, continuavam a questionar as letras com que iniciavam algumas palavras, a forma como deveriam ser escritas outras, fazendo associações entre seus nomes e letras presentes em rótulos de produtos que traziam para seu lanche.

Atividades de letramento com a escrita podem e devem ter presença frequente na educação infantil. A todo momento, surgem oportunidades de registrar algo como apoio à memória, de ditar para o adulto uma carta que se quer enviar a alguém, de construir um cartaz sobre um trabalho desenvolvido. Enfim, são inúmeras as situações que podem ser aproveitadas para que as crianças percebam a função da escrita para fins diversos e a utilizem em práticas de interação social (SOARES, 2009, p. 4).

São inúmeras as possibilidades de trabalho com o registro nas turmas de Educação Infantil. Estas possibilidades surgem a todo o momento dentro da rotina da própria turma, por meio da leitura de um bilhete, uma história ou até mesmo da escrita de um convite para uma festa que ocorrerá na escola. Cabe ao professor, então, envolver as crianças nessas atividades e trabalhá-las de forma que tenham um sentido social e sejam significativas para a turma.

No que diz respeito à construção de novas aprendizagens pelas crianças, notou-se que as atividades desenvolvidas tiveram grande importância. A partir dos resultados obtidos e registrados nos instrumentos de coleta, foi possível perceber melhora significativa na linguagem oral das crianças, aumento do vocabulário, maior clareza na comunicação e interesse crescente em relação às letras, à escrita convencional e seus usos.

Quanto à intervenção propriamente dita, é válido dizer que o trabalho com as diferentes formas de linguagem da criança, de forma interativa, conferiu um significado maior às práticas para as crianças, tornando as atividades menos mecânicas e mais atrativas. O trabalho com a possibilidade de utilizar a linguagem escrita, sem, no entanto fazer isto de modo obrigatório e repetitivo, despertou interesse crescente nas crianças, que passaram a questionar mais sobre o uso das letras e a refletir sobre os significados e sentidos do que estavam tentando registrar.

Essas atividades foram planejadas e executadas durante duas semanas, e seus resultados geraram grandes frutos. A partir disso, podemos afirmar que esta proposta de intervenção é de grande valia para o professor de Educação Infantil e, se realizada por um período mais longo e adaptada ao contexto da turma, provavelmente, apresentaria aprendizagens ainda mais ricas e complexas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, ratifica-se a importância do desenvolvimento de atividades que envolvam as mais variadas formas de linguagem da criança, bem como o valor do tipo de planejamento efetuado pelo professor. Se, por um lado, é preciso cuidar para não recair na didatização da formação humana das crianças, impondo-lhes modelos de conduta e de pensamento, por outro, não é possível deixá-las apenas entregues “aos cuidados” da equipe da escola de Educação Infantil, naturalizando determinada expressividade infantil e, como consequência, deixando de explorar

as diferentes possibilidades imanentes à linguagem. Encontrar este ponto de equilíbrio demanda uma formação profissional apoiada em um escopo dialético e reconstrutivo, cuja postura crítica pode ser capaz de enfrentar práticas artesanais de educação da infância, que acreditam que a disponibilização de materiais é suficiente para o letramento das crianças ou que qualquer conteúdo pode ser ensinado aos menores, pois a ludicidade é plenamente capaz de didatizá-lo.

Este trabalho, pois, desenvolveu-se a partir da preocupação em enfocar práticas pedagógicas que, ao terem a intenção de promover o letramento, não recaíssem em atividades enfadonhas e sem sentido. Isso, certamente, significaria o afastamento das concepções cultural e cidadã de infância e de criança, produzindo contradições difíceis de dissipar tanto do ponto de vista prático quanto teórico.

Neste sentido, a valorização da criança como sujeito de linguagem e produtora de cultura não diz respeito apenas à disposição no ambiente escolar do alfabeto e cartazes de incentivo ao estudo, mas à interação que o professor possibilita às crianças com os materiais da cultura – livros, revistas, cartas, panfletos, rótulos, filmes, etc. O entendimento do papel social destes materiais, o levantamento de hipóteses e o envolvimento na resolução de problemas surgidos no grupo de crianças produz um letramento crítico e enriquece o processo de aquisição do sistema convencional de escrita.

REFERÊNCIAS

AHLBERG, Allan; AHLBERG, Janet. **O carteiro chegou**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

_____. **O Natal do carteiro**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, HUCITEC, 1988.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** Da Educação infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

_____. **Obras escolhidas I:** magia e técnica, arte e política. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **Obras escolhidas II:** rua de mão única. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. [Volume 1]

_____. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. [Volume 2]

_____. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. [Volume 3]

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia. G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 19-49.

_____. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

COELHO, Silmara. O processo de letramento na Educação Infantil. **Pedagogia em ação**, v.2, n.2, p. 79-85, nov. 2010.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAMIANI, Magda Floriana. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos da educação**, Pelotas, FaE/PPGE/UFPel, p. 57-67, 2013.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia et al. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2007, p. 175-202.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev., 1985.

HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee. **O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil**. Artmed, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e infância. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 21-53.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R; CORSINO, Patricia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LOPES, Teina Nascimento. **Leitura, escrita e letramento: um estudo de caso na pré-escola em Rondonópolis-MT**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2008.

O CARTEIRO PAULO – AS CARTAS VOADORAS. Direção Chris Taylor. Londres: Entertainment Rights Plc, 2005. Animação (14min59seg). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=d0XXmYt7ywY>>. Acesso em: 17 out. 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 22 Jan. 2015.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**. Porto Alegre: Artmed, ano VIII, n. 29, p. 19-22, fev./abr. 2004b.

_____. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, ano VII, n. 20, jul./out. 2009.

TEDESCHI, Jane Mary de Paula Pinheiro. **A professora de educação infantil e a alfabetização: relação entre a teoria e a prática**. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução José Cipolla Neto, Luis Menna Barreto e Solange Castro. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Criação e imaginação na infância:** ensaio psicológico. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Este livro é resultado do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) por meio do projeto apresentado pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), cuja finalidade é a melhoria da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. Apresenta textos que resultaram de pesquisas realizadas por professores da Educação Básica, alunos do curso de Mestrado Profissional em Educação da Unipampa – campus Jaguarão – e por alunos da licenciatura em Pedagogia dessa mesma universidade. Os trabalhos compilados são resultantes da qualificação dos processos formativos dos docentes e futuros professores da Educação Básica.



**Programa de Pós-graduação
em Educação (PPGEdu)**

ISBN 978-85-8167-143-7

